



El Contexto Escolar y la Salud Mental de Adolescentes Migrantes y no Migrantes en la Ciudad de Barcelona

Nadia Morales^a, Camila Contreras^b, David Chávez^c, Mar Ramos^a, Emily Felt^a y Francisco Collazos^a

^aHospital Universitari Vall d'Hebron, Barcelona, España; ^bUniversitat de Barcelona, Barcelona, España; ^cUniversidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chile

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:
 Recibido el 26 de febrero de 2020
 Aceptado el 19 de agosto de 2020
 Online el 15 de marzo de 2021

Palabras clave:
 Adolescencia
 Migración
 Factores escolares
 Salud mental

Keywords:
 Adolescence
 Migration
 School-related factors
 Mental health

RESUMEN

El constante flujo migratorio a nivel internacional invita a reinventarnos para crear sociedades inclusivas a nivel intercultural. La convivencia, como modelo basado en la integración mutua entre locales y migrantes, es todavía un desafío a enfrentar en Europa y España. Este estudio busca identificar qué variables de salud mental y resiliencia afectan a la integración escolar entendida como ejemplo del bienestar psicosocial, comparando una muestra de adolescentes migrantes con adolescentes locales. A través de una metodología cuantitativa, se estudiaron factores escolares, conductas problemáticas y factores de resiliencia en 132 estudiantes de entre 12 y 18 años. Los resultados revelan que los niveles de salud mental son semejantes en ambos grupos, pero la salud mental y la resiliencia contextual son más determinantes en la población adolescente migrante. Identificar con claridad las relaciones entre factores escolares y salud mental ofrece la posibilidad de diseñar intervenciones eficaces en el ámbito educativo.

School context and mental health of migrant and non-migrant adolescents in Barcelona

ABSTRACT

The continuous international migration flow invites us to reinvent ourselves to create inclusive societies at intercultural level. Coexistence, as a model based on the mutual integration of locals and migrants, is still a challenge to face in Europe and Spain. This study aims to identify which mental health and resilience variables influence school integration used as a proxy for psychosocial well-being by comparing a sample of migrant and local adolescents. Through a quantitative methodology, school factors, disruptive behaviors, and resilience were measured in 132 students aged between 12 and 18 years old. The results reveal that although mental health scores are similar in both groups, mental health and contextual resilience are more critical for the migrant adolescent population than for the local one. Clearly identifying the relationships between school related factors and mental health offers the possibility of designing effective interventions within the educational context.

El creciente flujo migratorio es un fenómeno a nivel internacional que promete cambios demográficos en distintas partes del mundo, incluida Europa. Según fuentes oficiales, en el año 2018 el 10.1% de población de España era de origen extranjero y el 59.5% de ellos eran de origen extracomunitario, lo cual es importante porque el régimen de extranjería beneficia principalmente a ciudadanos comunitarios. La situación es diferente para aquellos que se rigen por la Ley de Extranjería ordinaria, presentando dificultades adicionales que se relacionan con el acceso a la igualdad de oportunidades en lo laboral, lo sanitario, la escolarización, la nula posibilidad de elegir representatividad política, la desigualdad de derechos y la discriminación racial

(Añó, 2010). A lo anterior se suman las nociones coloniales del conocimiento que jerarquizan las culturas, desvalorizando siempre al sur global en su condición subdesarrollada desde la perspectiva de la hegemonía eurocéntrica occidental (Sousa, 2010).

Entre las características de la población migrada destaca especialmente su juventud. De hecho, el 22% de la población migrada corresponde a menores de 20 años, mientras que esa proporción sube al 24% si consideramos sólo a personas migradas no comunitarias. Un informe de la OCDE (2018) señala que el 18% de estudiantes de España, tienen trasfondo migrante, definidos como “migrantes de primera o segunda generación” o como “personas nativas con he-

Cite this article as: Morales, N., Contreras, C., Chávez, D., Ramos, M., Felt, E. y Collazos, F. (2021). Contexto escolar y salud mental de adolescentes migrantes y no migrantes en la ciudad de Barcelona *Psicología Educativa*, 27(2), 199-209. <https://doi.org/10.5093/psed2021a6>

Correspondencia: dchavez.herting@gmail.com (D. Chávez).

rencia mixta". Estos conceptos, cuestionables desde una perspectiva crítica, mantienen el foco en la procedencia y fomentan la noción de migración como un proceso que no acaba. La integración de esta casi quinta parte de la población estudiantil en sus respectivas escuelas debiera ser un asunto prioritario en las políticas públicas relativas a infancia y adolescencia si pretendemos avanzar en convivencia intercultural.

El presente estudio tiene como finalidad analizar si la entidad educativa actúa como elemento de protección psicosocial en la población joven –mediante los factores escolares de satisfacción escolar, sentido de pertenencia, relación con pares y relación con profesores– respecto a las medidas de salud mental y resiliencia. El análisis explora la existencia de diferencias o no de estos elementos en relación a si los jóvenes han pasado por procesos migratorios o son nacidos en el territorio.

Revisión de Literatura

Salud Mental y Bienestar Psicosocial

La salud mental en personas migradas ha sido ampliamente estudiada, puesto que se considera uno de los indicadores relevantes de integración en un marco de derechos humanos en los países de acogida. Así, diversos autores han trabajado esta relación, vinculando la discriminación percibida por origen racial o étnico y el rechazo social con problemas de salud mental. Desajuste psicológico, insatisfacción personal, bienestar psicosocial deteriorado y disminución de la salud física y mental son algunas de las consecuencias descritas en la literatura acerca de cómo afecta la discriminación a personas racializadas (González et al., 2017).

En el ámbito psicológico y del estudio del bienestar psicosocial, el estudio del efecto de la discriminación y su relación con la salud mental muestra una relación negativa entre discriminación percibida y salud mental, aludiendo a efectos como la percepción de rechazo, el sentido de pérdida de control y la sensación de injusticia y estrés, tanto si la discriminación es percibida hacia sí mismos como si es percibida hacia su grupo étnico (Stevens y Thijs, 2018).

Para los adolescentes, algunos de los factores que median en su bienestar psicosocial en cuanto a integración en el país que los acoge se relacionan por un lado con la familia (Mood et al., 2016), es decir, tener un grupo familiar en el cual poder apoyarse ante las dificultades propias de la adaptación a un nuevo contexto y al desarraigo al lugar de origen y otras pérdidas familiares y de pares y, por otro lado, el contexto educativo (Venta et al., 2019), que ocupa gran parte de la vida de los y las adolescentes y que puede ofrecer un espacio que los valide (o no) en sus saberes y experiencias. Países con larga tradición migrante han creado material investigativo empírico y longitudinal en torno a estos factores, aunque en España aún no prolifera este tipo de estudios (Rivera et al., 2016). Precisamente por ello es sumamente importante saber qué factores del sistema escolar español perjudican la integración de los jóvenes migrantes y cuáles los benefician, además de comprender cómo influye su condición migrante en la vivencia subjetiva de habitar en un país distinto culturalmente.

Resiliencia y Contexto Escolar

Si miramos el fenómeno de la migración podemos prever que migrar suele implicar diferentes procesos de duelo y adversidad. La discriminación étnico-racial, el empobrecimiento económico inicial, el choque cultural, las barreras lingüísticas, los obstáculos burocráticos del sistema y el desarraigo y la pérdida de vínculos familiares y culturales son una muestra de esta adversidad a la que se ven enfrentadas las personas migradas (Añó, 2010). Dentro de este panorama, la conformación de vínculos sociales es fundamental, así como la familia y su capacidad de contención y apoyo (Mood et al.,

2016). Para los adolescentes migrados, los factores relacionados con un buen soporte familiar, redes de apoyo de pares y bienestar escolar, todos elementos relacionados con la capacidad de resiliencia, son más importantes que el historial psicopatológico de los padres o su situación socioeconómica para reducir las probabilidades de conductas externalizadas (Stevens et al., 2015), estas últimas consideradas como todas aquellas alteraciones conductuales que generan un impacto en el entorno y que suelen generar conflicto con los demás.

Aunque sin duda los factores psicosociales y la resiliencia de los jóvenes migrados tiene un impacto profundo en su salud mental, la escuela es uno de los contextos comunitarios que más importancia tiene para la infancia y la adolescencia (Thibeault et al., 2017). Venta et al. (2019) concluyeron en una investigación reciente que fomentar el compromiso escolar, un concepto fuertemente relacionado con la satisfacción escolar (Baker et al., 2003) y con la pertenencia a la escuela (Singh et al., 2010; Wang y Eccles, 2012), tenía una función protectora en la población migrada incluso mayor que el resto de los factores protectores clásicos, como la familia y los compañeros. Sin ir más lejos, Li y Jiang (2018) encontraron que el sentido de pertenencia a la escuela medió por completo el efecto de la exclusión social percibida en la salud mental de estudiantes migrantes en China.

Precisamente, Venta et al. (2019) afirman que el compromiso escolar se relaciona positivamente con las conductas prosociales y la resiliencia de los y las estudiantes. En general, la pertenencia a la escuela es un factor que se asocia positivamente a variables de logro académico y ajuste socioemocional (Gummadam et al., 2016), especialmente en la población migrante (Singh et al., 2010).

Relación con Compañeros y los Profesores

Para que los adolescentes se sientan a gusto, aceptados e integrados en el contexto escolar, el apoyo de los compañeros de clase es un elemento fundamental. La idea no es nueva. Uno de los factores protectores más estudiados es el contacto interétnico en la escuela y su impacto en la prevención del prejuicio racial (Kawabata y Crick, 2015).

En una amplia investigación en once países, Walsh et al. (2016) hallaron que el apoyo de los compañeros de clase mediaba las conductas agresivas en escuelas con elevada diversidad cultural. En la misma línea, diversos estudios han encontrado que los estudiantes migrantes con gran apoyo social por parte de sus iguales mejoran en su compromiso escolar y bienestar subjetivo (Demir y Leyendecker, 2018), así como en medidas relacionadas con conducta prosocial y resiliencia, mostrando por el contrario una relación inversa con diversas formas de psicopatología (Venta et al., 2019). En general, podría decirse que existe un alto consenso sobre los beneficios para la salud mental de los adolescentes migrantes asociados al apoyo de los compañeros en contextos escolares.

Pero no sólo la relación con los pares resulta importante en el contexto escolar. La relación de los estudiantes con los profesores también es clave. De hecho, el apoyo percibido de los profesores y profesoras hacia las minorías étnicas se ha relacionado con un mejor ajuste emocional, menos conductas violentas y problemáticas y mayor sensación de pertenencia a la escuela (Vitoroulis y Georgiades, 2017). Demir y Leyendecker (2018) encontraron que el apoyo del profesor se relacionaba con una mejor calidad de vida, autoestima y compromiso escolar en estudiantes migrantes de primaria. No obstante, Verhulp et al. (2019) demostraron que existen diferencias étnicas en la ayuda informal que los maestros brindan ante conductas internalizantes –todas aquellas relativas al ámbito emocional y cuya expresión se torna hacia la misma persona que las experimenta– de los estudiantes. Esto es especialmente relevante puesto que el mismo estudio ha informado de que los adolescentes migrantes ya reciben menos atención formal en salud mental, lo que los deja en una zona substancialmente vulnerable. En una reciente investigación con una

gran muestra de escolares migrantes en Italia, [Alivernini et al. \(2019\)](#) encontraron que el apoyo de los profesores estimula la salud mental de sus estudiantes. Aunque estos resultados son muy interesantes, [Venta et al. \(2019\)](#) advierten que se requieren más estudios que examinen el apoyo de los profesores como predictor de psicopatología, resiliencia y conductas prosociales en estudiantes migrantes, unido a medidas de compromiso escolar.

A la vista de estos antecedentes, es evidente que tanto las variables escolares (el compromiso escolar, la pertenencia a la escuela) como las variables sociales (las relaciones entre compañeros o con los maestros) tienen un efecto directo en la salud mental de los adolescentes migrantes ([Demir y Leyendecker, 2018](#); [Gummadam et al., 2016](#)). Es más, incluso no percibiendo prácticas discriminatorias directas los adolescentes pueden verse afectados negativamente si perciben que su grupo étnico minoritario es excluido y discriminado socialmente. Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio es indagar en la relación entre factores escolares, resiliencia y salud mental en una muestra de adolescentes migrantes y no migrantes de la ciudad de Barcelona.

Método

Diseño

El estudio aborda un fenómeno complejo como la integración social de adolescentes migrantes en contextos escolares, por lo que se utilizó un diseño de campo mediante la aplicación de encuestas a estudiantes adolescentes migrantes y no migrantes de 12 a 17 años en la ciudad de Barcelona, España.

Participantes

Para evitar diferencias en el tratamiento de los migrantes de origen europeo o norteamericano, se excluyó a los adolescentes de estos países. La muestra estuvo compuesta por 132 adolescentes (74 no migrantes y 58 migrantes) entre 12 y 17 años con una media de 14.47 años ($DE = 1.697$), estudiantes en instituciones de educación secundaria obligatoria del sistema público (por concentrar una mayor cantidad de población extranjera). La muestra se equilibró entre migrantes (43.9%) y no migrantes (56.1%) y entre hombres (42.0%) y mujeres (58.0%).

Para ser incluidos en el estudio se entendió como adolescente migrante aquél que ha nacido fuera de España cuyos padres hayan nacido ambos fuera de España, aunque hayan conseguido posteriormente la nacionalidad española. Por el contrario, se consideró como no migrantes a todos los adolescentes nacidos en España, con un padre español o ambos padres. Cualquier adolescente en una situación no contemplada en estos criterios fue excluido del análisis posterior.

El grupo de migrantes provenía de América Latina (76.4%) y Marruecos (22.4%) y llevaban viviendo de media 8.68 años en España. Este grupo tenía una edad media de 15.53 años ($DE = 1.438$), ligeramente superior a la edad media del grupo no migrante, de 13.64 años ($DE = 1.425$). Esta diferencia debe ser considerada en los resultados obtenidos en el presente estudio.

Instrumentos

Se usaron tres cuestionarios para evaluar la salud mental, la integración escolar y la resiliencia de los participantes.

El *Student Engagement Instrument* (SEI) considera seis dimensiones: el compromiso psicológico (relación con los profesores y con los pares y apoyo familiar), el compromiso cognitivo (control e importancia del trabajo escolar y aspiraciones y metas) y la motivación extrínseca ([Appleton et al., 2006](#)). Para el presente trabajo se utilizaron las dimensiones de relación con los profesores (9 ítems) y relación con los compañeros (6 ítems), usando una escala tipo Likert de cua-

tro puntos, desde *completamente de acuerdo* a *completamente en desacuerdo*.

En cuanto a la salud mental, se usó el *Youth Self Report* (YSR), un cuestionario diseñado originalmente por [Achenbach \(1991\)](#) que consta de 112 ítems, evaluando ocho conductas problemáticas: aislamiento, quejas somáticas, ansiedad/depresión, problemas sociales, alteraciones del pensamiento, problemas de atención, conductas quebrantadoras de reglas y conductas agresivas. Las primeras tres escalas configuran conductas internalizadas y las dos últimas conductas externalizadas; el resto se consideran inespecíficas. Además, se ha usado la escala de conductas socialmente deseables, una escala que generalmente ha sido objeto de menos atención.

Finalmente, la resiliencia se evaluó mediante el *Child and Youth Resilience Measure* (CYRM-28). Este cuestionario consta de 28 ítems, que evalúan tres áreas de resiliencia: individual, familiar y contextual ([Liebenberg et al., 2012](#)). La primera se refiere a fortalezas personales, la segunda a un ambiente familiar comprensivo y de apoyo y la tercera a contextos culturales y comunitarios que fomentan conductas resilientes en los adolescentes.

Además se utilizó una medida directa de sensación de pertenencia a la escuela y de satisfacción con la misma, mediante dos ítems con respuesta en formato de escala Likert de cuatro puntos, desde *muy de acuerdo* hasta *muy en desacuerdo*.

Procedimiento

La muestra procede de un distrito de Barcelona densamente poblado (Nou Barris), con un 13.20% de extranjeros según datos oficiales de la Generalitat¹. Dado que no es posible acceder a la población completa de migrantes de ese distrito de forma aleatoria, se usó un muestreo no probabilístico por conveniencia, solicitando la colaboración de agencias comunitarias del barrio, asociaciones de migrantes y centros escolares con los que ya estaba trabajando el Servicio de Psiquiatría del Hospital Universitari Vall d'Hebron para reclutar a los participantes.

Análisis de los Datos

Para todos los análisis se usó el software estadístico SPSS© v24. Aunque la mayoría de los datos son de naturaleza ordinal, se ha optado por usar pruebas paramétricas para su análisis, específicamente, pruebas *t* de medidas independientes, correlación bivariada de Pearson y regresiones lineales múltiples. Esta decisión se basó fundamentalmente en dos criterios. Primero, los valores obtenidos se sometieron a una prueba de normalidad mediante el uso de histogramas y gráficos Q-Q, resultando una distribución semejante a normal. Segundo, existe abundante literatura que muestra que las pruebas paramétricas son robustas con datos ordinales provenientes de escalas tipo-Likert ([Harpe, 2015](#); [Mircioiu y Atkinson, 2017](#); [Norman, 2010](#); [Sullivan y Artino, 2013](#)) cuando no existe vulneración grave de los supuestos de distribución normal, como es el caso. Con estos antecedentes en mente, en la siguiente sección presentamos los resultados obtenidos.

Resultados

Utilizando pruebas *t* para muestras independientes no se encontraron diferencias significativas entre los puntajes YSR de salud mental en la población migrante y no migrante, con excepción de la escala de aislamiento (ver [Tabla 1](#)), en la que el grupo de migrantes presentaron puntuaciones significativamente más altas que el grupo no migrante, $t(105.915) = -2.075$, $p = .040$. El grupo de jóvenes no migrantes mostró un nivel ligeramente más alto de resiliencia familiar que, aunque estadísticamente significativo, sigue siendo relativamente estable en ambos grupos. De hecho, en ambos casos el

Tabla 1. Comparación de medias (prueba-t) para YSR, resiliencia y factores escolares

	Migrantes		No-migrantes		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	Media	DE	Media	DE			
YSR							
Aislamiento	3.98	2.923	3.01	2.290	-2.075	.040	0.37
Quejas somáticas	3.17	3.027	2.65	2.446	-1.100	<i>ns</i>	0.19
Ansiedad/depresión	4.86	3.701	4.45	3.141	-0.698	<i>ns</i>	0.12
Problemas Sociales	2.28	2.567	1.97	2.139	-0.739	<i>ns</i>	0.13
Alteraciones del pensamiento	4.19	3.716	3.59	2.979	-1.021	<i>ns</i>	0.18
Problemas de atención	4.43	2.835	4.14	2.434	-0.645	<i>ns</i>	0.11
Quebrantamiento de reglas	3.36	2.469	2.68	2.152	-1.704	<i>ns</i>	0.30
Agresividad	6.83	4.288	5.74	4.142	-1.470	<i>ns</i>	0.26
Conductas socialmente deseables	22.62	4.238	22.27	4.585	-0.450	<i>ns</i>	0.08
Resiliencia							
Personal	45.21	4.822	46.78	5.500	1.725	<i>ns</i>	0.30
Familiar	27.74	5.176	29.73	4.433	2.375	.019	0.42
Contextual	38.43	5.734	39.66	4.784	1.344	<i>ns</i>	0.24
Factores escolares							
Satisfacción escolar	4.21	0.863	4.10	0.864	-0.695	<i>ns</i>	0.13
Relación con los pares	4.62	0.627	4.56	0.729	-0.539	<i>ns</i>	0.09
Relación con los profesores	4.34	0.678	4.34	0.696	-0.013	<i>ns</i>	0.00
Pertenencia a la escuela	4.51	0.697	4.48	0.582	-0.266	<i>ns</i>	0.05

Nota. *ns* = no significativo.

tamaño del efecto evaluado mediante *d* de Cohen fue pequeño. No se encontraron diferencias significativas en las variables escolares, por lo que es posible decir que ambos grupos, migrantes y no migrantes, mostraron características de salud mental semejantes.

Una vez hecho esto, todos los análisis se realizaron de forma independiente para ambos grupos a través de correlaciones bivariadas, a fin de encontrar diferencias específicas entre las poblaciones estudiadas.

Para la submuestra de adolescentes no migrantes (Tabla 2a), la resiliencia personal mostró un efecto transversal en las escalas de salud mental, con excepción de problemas de pensamiento ($r = -.114, p = .333$) y conductas quebrantadoras de reglas ($r = -.099, p = .403$), mientras que la resiliencia contextual fue la menos significativa, correlacionando sólo con las escalas de aislamiento ($r = -.426, p < .001$) y de conductas quebrantadoras de reglas ($r = -.246, p = .034$). En cuanto a los factores escolares evaluados, este grupo obtiene poca significación estadística en las escalas de salud mental. La satisfacción escolar, por ejemplo, que está directamente relacionada con las tres escalas de resiliencia, sólo correlaciona directamente con la escala de deseabilidad social del YSR ($r = .244, p = .040$) e inversamente con la escala de problemas de atención ($r = -.244, p = .040$). Por su parte, la relación con los pares sólo se relaciona inversamente con tres escalas de salud mental: aislamiento ($r = -.263, p = .026$), problemas sociales ($r = -.313, p = .007$) y conductas agresivas ($r = -.289, p = .014$). Además, las correlaciones con la resiliencia personal ($r = .421, p < .001$) y la resiliencia contextual ($r = .274, p = .020$) son significativas. Respecto a la relación con los docentes, está directamente relacionado con deseabilidad social ($r = .253, p = .033$), pero no mostró asociación directa con ninguna de las escalas de problemas de salud mental del YSR. Tanto la resiliencia individual ($r = .245, p = .040$) como la familiar ($r = .383, p = .001$) tienen una asociación estadísticamente significativa con la relación con sus maestros. Por último, la pertenencia a la escuela se relaciona inversamente con las escalas de aislamiento ($r = -.290, p = .014$), quejas somáticas ($r = -.297, p = .012$), problemas de atención ($r = -.368, p = .002$) y conducta agresiva ($r = -.270, p = .023$) y positivamente con todas las escalas de resiliencia.

Por su parte, las correlaciones bivariadas para la submuestra de estudiantes migrantes mostraron un patrón diferente (Tabla 2b). En cuanto a los tres tipos de resiliencia evaluados, la familiar está in-

versamente relacionada con casi todas las escalas de salud mental excepto dos (quejas somáticas y conductas socialmente deseables). Además, las escalas de aislamiento y problemas sociales adquieren mayor relevancia en este grupo puesto que se relacionan con todas las escalas de resiliencia y con todos los factores escolares, especialmente con respecto a la satisfacción escolar ($r = -.333, p = .015$ y $r = -.374, p = .006$, respectivamente) y la pertenencia a la escuela ($r = -.524, p < .001$ y $r = -.682, p < .001$, respectivamente). Además, las escalas de problemas atencionales y conductas quebrantadoras de reglas se asocian a todas las escalas de resiliencia y factores escolares, con excepción de una (resiliencia individual y relación con los profesores, respectivamente). La relación con los compañeros muestra nuevas asociaciones inversas, esta vez con todas las escalas, menos con la de problemas de pensamiento ($r = -.198, p = .154$), conductas agresivas ($r = -.209, p = .133$) y conductas socialmente deseables ($r = -.044, p = .756$). La escala de problemas sociales mostró una relación inversa muy estrecha con este factor ($r = -.664, p < .001$). En el caso de la relación con los profesores, que no se asociaba a problemas de salud mental en el grupo de no migrantes, aparece una asociación significativa con las escalas de aislamiento ($r = -.273, p = .048$), problemas sociales ($r = -.283, p = .040$), alteraciones del pensamiento ($r = -.279, p = .043$) y problemas atencionales ($r = -.333, p = .015$). En cambio, la escala de conductas socialmente deseables, que era significativa en el grupo de no migrantes, no presentó una correlación significativa en el grupo de migrantes ($r = -.208, p = .135$). En cuanto a pertenencia a la escuela, hay una relación estadísticamente significativa en todas las escalas excepto en dos, a saber, la conducta agresiva ($r = -.256, p = .064$) y las conductas socialmente deseables ($r = -.130, p = .354$). La resiliencia personal es una escala muy poco significativa para este grupo, a diferencia del grupo de no migrantes.

Posteriormente se llevaron a cabo regresiones lineales para todos los factores escolares analizados. En cada caso se utilizó la regresión jerárquica para ambos grupos, con dos modelos sucesivos: el primero sólo consideró las escalas YSR para ver la relación entre salud mental y los factores escolares escogidos, mientras que el segundo agregó las escalas de resiliencia y las otras tres variables escolares como control.

Para la satisfacción escolar (Tabla 3), en los estudiantes migrantes el modelo 1 no se ajustó a los datos. En el modelo 2 se observó

Tabla 2. Matriz de correlación para el YSR, resiliencia y factores escolares

	Resiliencia			Factores escolares			
	Personal	Familiar	Contextual	Satisfacción escolar	Rel. pares	Rel. profesores	Pertenencia escolar
(a) NO-MIGRANTES							
YSR							
Aislamiento	-.322**	-.470**	-.426**	-.219	-.263*	-.006	-.290**
Quejas somáticas	-.295**	-.188	-.033	-.207	-.119	-.027	-.297**
Ansiedad/depresión	-.277**	-.141	-.069	-.064	-.229	-.058	-.121
Problemas sociales	-.292**	-.297**	-.105	-.129	-.313**	-.041	-.153
Alteraciones del pensamiento	-.114	-.172	-.060	-.002	-.123	-.122	-.160
Problemas de atención	-.331**	-.408**	-.120	-.244*	-.147	-.227	-.368**
Quebrar reglas	-.099	-.220	-.246*	-.037	-.104	-.093	-.212
Agresividad	-.366**	-.393**	-.170	-.109	-.289*	-.197	-.270*
Conductas socialmente deseables	.384**	.246*	.158	.258*	.084	.253*	.029
Resiliencia							
Personal	-	.603**	.456**	.315*	.421**	.245*	.441**
Familiar		-	.504**	.328**	.224	.383**	.375**
Contextual			-	.280*	.274*	.133	.280*
(b) MIGRANTES							
YSR							
Aislamiento	-.264*	-.411**	-.286*	-.333*	-.346**	-.273*	-.524**
Quejas somáticas	-.138	-.199	-.188	-.219	-.326*	-.155	-.277*
Ansiedad/depresión	-.224	-.353**	-.230	-.104	-.414**	-.141	-.309*
Problemas sociales	-.396**	-.391**	-.311*	-.374**	-.664**	-.283*	-.682**
Alteraciones del pensamiento	-.187	-.313*	-.326*	-.263	-.198	-.279*	-.414**
Problemas de atención	-.191	-.334*	-.295*	-.407**	-.353**	-.333*	-.520**
Quebrar reglas	-.285*	-.319*	-.286*	-.327*	-.350*	-.144	-.309*
Agresividad	-.273*	-.259*	-.167	-.158	-.209	-.208	-.256
Conductas socialmente deseables	.370*	.106	.155	-.210	-.044	-.208	-.130
Resiliencia							
Personal	-	.466**	.552**	.118	.287	.139	.192
Familiar		-	.730**	.071	.318*	-.082	.354**
Contextual			-	.186	.242	.063	.271*

* $p < .05$, ** $p < .01$.**Tabla 3.** Regresión lineal para satisfacción escolar

	Migrantes		No-migrantes	
	1	2	1	2
YSR				
Aislamiento	-.127	-.147	-.256	-.080
Quejas somáticas	-.090	-.091	-.229	-.180
Ansiedad/depresión	.242	.031	.061	-.082
Problemas sociales	-.185	.377	-.002	-.054
Alteraciones de pensamiento	.026	.192	.289	.164
Problemas de atención	-.294	-.148	-.404*	-.174
Quebrantamiento de reglas	-.205	-.357*	-.035	.075
Agresividad	.244	.266	.228	.221
Conductas socialmente deseables	-.064	-.101	.281*	.232
Resiliencia				
Personal	-	.073	-	-.171
Familiar	-	-.161	-	-.050
Contextual	-	.121	-	.208
Factores escolares				
Relación con los pares	-	.095	-	.055
Relación con los profesores	-	.460*	-	.332*
Pertenencia a la escuela	-	.485*	-	.366*
Ajuste del modelo				
R	.510	.813	.497	.693
R ²	.261	.661	.247	.480
R ² ajustado	.106	.524	.135	.339
F	1.684	4.815**	2.218*	3.388**

* $p < .05$, ** $p < .01$.

una asociación inversa con las conductas quebrantadoras de reglas ($\beta = -.357, p = .034$), y directa con las relaciones con los maestros ($\beta = .460, p < .001$) y el sentido de pertenencia a la escuela ($\beta = .485, p = .006$). Para el grupo de no migrantes, aunque el modelo 1 sí se ajustó a los datos, sólo fueron significativas las relaciones con los problemas atencionales ($\beta = -.404, p = .016$) y las conductas socialmente deseables ($\beta = .281, p = .022$), explicando apenas un 13.5% de la varianza. Con el modelo 2, que también se ajustó a los datos, bastó una relación sólida con los maestros y poseer sentido de pertenencia a la escuela para predecir la satisfacción escolar. Aunque en ambos grupos el modelo 2 fue el mejor modelo, la varianza explicada fue notablemente más alta en el grupo de migrantes, $F(15, 37) = 4.815, p < .001, R^2$ ajustada = .524, que en el grupo de no-migrantes, $F(15, 55) = 3.388, p < .001, R^2$ ajustada = .339.

La relación entre compañeros es especialmente compleja. Para los estudiantes migrantes, tanto el modelo 1 como el 2 sugieren que las puntuaciones más bajas en problemas sociales predicen una buena relación con los compañeros de clase ($\beta = -.848, p < .001$ y $\beta = -.512, p = .035$, respectivamente). Aun cuando en el modelo 2 con la inclusión de las variables de resiliencia y factores escolares, la fuerza de la relación baja, la varianza explicada mediante R^2 ajustada aumenta de .440 a .493. Es decir, la combinación de variables de salud mental, resiliencia y variables escolares predice mejor esta relación, aunque sólo alcance significación estadística la escala de problemas sociales y la sensación de pertenencia a la escuela ($\beta = .410, p = .028$). Es posible que la ansiedad/depresión y las alteraciones de pensamiento sean también factores relevantes, dado que han mostrado coeficientes de regresión relativamente altos, aunque no es posible inferir información precisa de los datos actuales. En el caso de estudiantes no migrantes, ninguno de los 2 modelos se ajusta a los datos (ver Tabla 4), lo que quiere decir que las variables escogidas no influyen de manera significativa en la explicación de las relaciones entre pares.

La relación con los profesores tiene características aún más llamativas (Tabla 5). En el caso de los y las adolescentes migrantes, el

modelo 1 no se ajusta a los datos de la muestra, $F(9, 43) = .871, p = .558$. Por lo tanto, se ha utilizado el modelo 2, $F(15, 37) = 2.758, p = .006, R^2$ ajustada = .336, aunque solo una variable fue significativa, la satisfacción escolar ($\beta = .641, p < .001$). En el caso de los no migrantes, el modelo 1 tampoco se ajustó a los datos, $F(9, 61) = 2.030, p = .051$, y en el modelo 2 nuevamente la satisfacción escolar ($\beta = .381, p = .007$) fue la variable que mejor predijo la relación con los docentes, aunque se le agregó la resiliencia familiar ($\beta = .334, p = .038$).

Finalmente, el sentido de pertenencia a la escuela (Tabla 6) de los estudiantes no migrantes se asocia significativamente con la escala de aislamiento ($\beta = -.301, p = .029$) y de problemas atencionales ($\beta = -.363, p = .030$) en el modelo 1, $F(9, 61) = 2.252, p = .030$. En el modelo 2, $F(15, 55) = 3.457, p < .001$, el patrón cambia. Las escalas aislamiento y de problemas atencionales ya no son significativas y en cambio surge una asociación significativa con resiliencia personal ($\beta = .370, p = .022$) y satisfacción escolar ($\beta = .363, p = .005$). Para los estudiantes migrantes solo la escala de problemas sociales ($\beta = -.734, p < .001$) es significativa en el modelo 1, $F(9, 43) = 5.240, p < .001$. Sin embargo, en el modelo 2, $F(15, 37) = 6.854, p < .001$, la escala de problemas sociales disminuye su impacto ($\beta = -.516, p = .012$) y tanto la relación con los pares ($\beta = .301, p = .028$) como la satisfacción escolar ($\beta = .379, p = .006$) fueron significativas. Curiosamente, se observó una relación directa entre sensación de pertenencia a la escuela y la escala de ansiedad/depresión ($\beta = .284, p = .048$). En ambos grupos, el modelo 2 explicó mejor la varianza evaluada a través de la R^2 ajustada.

Discusión

En primer lugar, resulta interesante destacar que a tenor de los resultados la sola condición de migrante no parece estar relacionada a priori con un nivel mayor de problemas de salud mental a nivel psicopatológico.

Tabla 4. Regresión lineal para relación con los pares

	Migrantes		No-migrantes	
	1	2	1	2
YSR				
Aislamiento	.228	.251	-.144	.008
Quejas somáticas	.055	.027	.087	.184
Ansiedad/depresión	-.212	-.324	-.111	-.083
Problemas sociales	-.848**	-.512*	-.192	-.243
Alteraciones del pensamiento	.290	.346	.185	.075
Problemas de atención	.000	.063	.064	.187
Quebrantamiento de reglas	-.175	-.177	.068	.098
Agresividad	.103	.069	-.318	-.321
Conductas socialmente deseables	-.010	-.075	.042	-.087
Resiliencia				
Personal	-	.060	-	.308
Familiar	-	-.018	-	-.144
Contextual	-	.053	-	.106
Factores escolares				
Satisfacción escolar	-	.101	-	.072
Relación con los profesores	-	-.125	-	-.035
Pertenencia a la escuela	-	.410*	-	.219
Ajuste del modelo				
R	.733	.800	.414	.564
R ²	.537	.639	.171	.318
R ² ajustado	.440	.493	.049	.132
F	5.533**	4.370**	1.399	1.713

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabla 5. Regresión lineal para relación con los profesores

	Migrantes		No-migrantes	
	1	2	1	2
YSR				
Aislamiento	-.033	.026	-.052	-.122
Quejas somáticas	-.046	.022	.043	.151
Ansiedad/depresión	.157	-.100	-.020	-.106
Problemas sociales	-.173	-.101	.123	.148
Alteraciones del pensamiento	-.163	-.084	.347*	.193
Problemas de atención	-.193	-.059	-.387*	-.121
Quebrantamiento de reglas	.211	.294	-.033	-.016
Agresividad	-.088	-.189	-.125	-.207
Conductas socialmente deseables	-.065	-.081	.276*	.147
Resiliencia				
Personal	-	.173	-	-.085
Familiar	-	-.255	-	.334*
Contextual	-	.045	-	-.112
Factores escolares				
Relación con los pares	-	.641**	-	.381*
Relación con los profesores	-	-.164	-	-.031
Pertenencia a la escuela	-	.016	-	.040
Ajuste del modelo				
R	.393	.727	.480	.636
R ²	.154	.528	.230	.404
R ² ajustado	-.023	.336	.117	.242
F	.871	2.758*	2.030	2.487*

* $p < .05$, ** $p < .01$.**Tabla 6.** Regresión lineal para sentido de pertenencia a la escuela

	Migrantes		No-migrantes	
	1	2	1	2
YSR				
Aislamiento	-.065	-.019	-.301*	-.154
Quejas somáticas	.019	.054	-.268	-.156
Ansiedad/depresión	.249	.284*	.178	.302
Problemas sociales	-.734**	-.516*	.082	.080
Alteraciones del pensamiento	-.136	-.292	.118	-.133
Problemas de atención	-.148	.025	-.363*	-.151
Quebrantamiento de reglas	.152	.289	-.122	-.170
Agresividad	.029	-.145	.092	.128
Conductas socialmente deseables	.064	.173	.036	-.222
Resiliencia				
Personal	-	-.218	-	.370*
Familiar	-	.256	-	-.007
Contextual	-	-.073	-	-.126
Factores escolares				
Relación con los pares	-	.379*	-	.363*
Relación con los profesores	-	.301*	-	.166
Pertenencia a la escuela	-	.009	-	.034
Ajuste del modelo				
R	.723	.858	.499	.697
R ²	.523	.735	.249	.485
R ² ajustado	.423	.628	.139	.345
F	5.240**	6.854**	2.252*	3.457**

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$

En segundo lugar, las escalas de salud mental del YSR correlacionan mucho más con los factores escolares en la población migrante que en la local. Es decir, los factores escolares evaluados se relacionan más con la salud mental de los adolescentes migrantes que de los no migrantes. Por ejemplo, el sentido de pertenencia a la escuela se asocia con siete de las ocho escalas de salud mental

en el grupo de migrantes y sólo con cuatro en el grupo de no migrantes. Este dato no es menor, puesto que orientar la intervención hacia nociones que refuercen el sentido de pertenencia escolar en jóvenes migrantes podría tener un efecto positivo ulterior en el bienestar psicosocial general y en la satisfacción escolar (Li y Jiang, 2018; Verhulp et al., 2019). Por otro lado, para los adolescentes mi-

grantes se identifican dos escalas de salud mental especialmente sensibles que afectan transversalmente y de forma negativa todos los factores escolares evaluados, a saber, la escala de aislamiento y la de problemas sociales. Estos resultados son coherentes con los trabajos de [Thibeault et al. \(2017\)](#), que precisamente señalan que la experiencia de intercambio social y cultural a la que se ve sometida una persona migrada afecta a sus relaciones interpersonales en función del estrés asociado a la adopción de nuevas prácticas culturales. Con esto en mente, el trabajo en estos dos ejes de acción para el diseño de intervenciones destinadas a fomentar la convivencia intercultural, la disminución del racismo y la disminución de tasas de fracaso escolar, entre otras, podría impactar positivamente en la población migrada.

En tercer lugar, hubo diferencias claras en relación con los tipos de resiliencia y las escalas de salud mental del YSR. La resiliencia personal se aplica de manera distinta en ambos grupos. Mientras que para los adolescentes locales se relaciona inversamente con más escalas de conductas internalizadas, para la juventud migrada la relación inversa se produce con las escalas de conductas externalizadas. Esto podría indicar que mientras para unos la resiliencia personal se asocia a la capacidad de expresarse, para los otros se relaciona con la capacidad de autocontrolarse. Por lo tanto, aunque ambos grupos muestren medias semejantes en relación a su percepción de resiliencia personal, estas se manifiestan de manera diferente. Por otro lado, la resiliencia contextual en jóvenes locales juega un rol muy residual, mientras que para los adolescentes migrados resulta fundamental correlacionando inversamente con las escalas de alteraciones de pensamiento, problemas sociales, problemas atencionales, aislamiento y conductas quebrantadoras de reglas. Parece evidente que si el aislamiento y los problemas sociales son dos de las escalas que transversalmente afectan la salud mental de los jóvenes migrantes, un entorno amigable que los acoga y les ofrezca alternativas reales de participación y ocupación de espacios contribuya a aumentar su percepción de bienestar subjetivo psicosocial e impacte en su sentido de pertenencia al lugar, mejorando su salud mental. Esta clara diferencia entre ambos grupos podría indicar también la necesidad de respetar y promover el respeto por sus creencias y cultura para fortalecer este tipo de resiliencia como factor protector. Por supuesto, esto no sólo implica un comportamiento de respeto pasivo, sino buscar activamente que esas creencias y esa cultura puedan manifestarse más allá de su comunidad y que tengan espacio en el corazón de la comunidad escolar. Tal como planteó [Bedmar \(2002\)](#), la educación como ente social articulado necesita adaptarse a la contingencia de la migración y adoptar una verdadera mirada intercultural. Esto es, ofrecer desde sus cimientos (en la formación docente), de manera transversal (desde preescolar en adelante), educación intercultural alejada de las concepciones asimilacionistas de la integración. Superar el eurocentrismo requiere deslegitimar las jerarquías colonialistas del saber y del ser, rompiendo con la opresión a las minorías, especialmente a las del sur global. La educación con perspectiva intercultural va un paso más allá de solventar la necesidad urgente de la persona migrante, que necesita aprender la lengua –que también es un deber– sino que educa para la convivencia en la diferencia sin percibirla como exótica y promueve relaciones simétricas y sanas para prevenir el racismo y la xenofobia. Incorporar este paradigma de comprensión en el contexto escolar con elementos prácticos concretos en cuanto a actividades, espacios y referentes favorecería este factor protector identificado, potenciando la resiliencia contextual y sus correlaciones positivas.

En cuarto lugar, en relación a las regresiones lineales, queda en evidencia que la salud mental por sí sola no explica los resultados obtenidos en los factores escolares evaluados. El modelo 2 (YSR + resiliencia + factores escolares) siempre funcionó mejor que el modelo 1 (solo YSR) y en todos los casos el grupo de migrantes obtuvo una mayor varianza explicada que el grupo de no migrantes. Lo an-

terior implica que para la población migrante las escalas de salud mental, la resiliencia y los factores escolares escogidos tienen más impacto en el contexto educativo que en los jóvenes no migrantes. Es probable que los adolescentes locales simplemente se integren en el sistema escolar con otras variables intermedias que no están siendo analizadas en este estudio.

En cuanto a la satisfacción escolar, se ve favorecida tanto por la relación con los profesores como por el sentido de pertenencia en ambos grupos estudiados. A la muestra de adolescentes migrantes se añade, además, una relación inversa con conductas quebrantadoras de reglas, lo que pareciera indicar un factor extra de autocontrol que perciben los estudiantes migrantes para sentirse bien en su contexto educativo. Esto es interesante, ya que al revisar las correlaciones bivariadas simples lo que pareciera estar mediando estos resultados entre satisfacción escolar y salud mental es justamente la relación con los profesores, por lo que la disminución de conductas quebrantadoras de reglas podría aportar a una mejor relación con los docentes, lo que a su vez favorecería la satisfacción escolar y el sentido de pertenencia, algo coherente con lo reportado por [Verkuyten et al. \(2019\)](#). De hecho, el factor más relevante para determinar una buena relación docente-estudiante en ambos grupos es justamente la satisfacción escolar. La percepción de satisfacción escolar favorece la buena relación con los tutores o una buena relación con los tutores mejora los niveles de satisfacción escolar. Que los estudiantes migrantes tengan una exigencia extra en cuanto a conductas externalizantes plantea la posibilidad de que sientan mayores exigencias de mantener una buena relación con sus tutores, lo que nuevamente parece una desventaja anclada en una posible práctica discriminatoria, también reportada por [Verhulp et al. \(2019\)](#). Mientras que para el grupo de no migrantes la relación con sus profesores se vincula solo a una escala de salud mental, para los adolescentes migrantes se vincula con muchas más. Lo anterior podría implicar que o bien los estudiantes migrantes se cuidan más de acercarse a sus tutores cuando se sienten mal o los tutores no se relacionan de igual manera con sus estudiantes migrantes cuando estos presentan dificultades emocionales o comportamentales, ya sea porque no identifican la dificultad o porque no hay tanta cercanía para conocerla. Lo que parece estar realmente muy claro es la relación tan enriquecedora que tienen estos tres elementos y que requerirían de un examen más exhaustivo.

En la relación con los pares, el conjunto de variables usadas no resultó pertinente para la muestra de adolescentes locales, pero para los adolescentes migrantes ambos modelos son significativos y el modelo 2, con un 49% de varianza explicada, se relaciona inversamente con problemas sociales y directamente con sentido de pertenencia escolar. En las correlaciones bivariadas este factor escolar apareció como un posible mediador positivo en el grupo de migrantes, mostrando una relación directa con prácticamente todas las escalas de conductas internalizadas y en conductas agresivas, en coherencia con los resultados de la literatura ([Demir y Leyendecker, 2018](#); [Vervoort et al., 2010](#); [Walsh et al., 2016](#)). Esto nuevamente indica que la intervención en convivencia escolar requiere de consideraciones distintas para grupos diversos culturalmente: mientras que para los adolescentes locales los factores escolares evaluados tienen menos importancia, para los migrantes intervenir con buenos modelos de convivencia podría resultar protector para su compromiso escolar, satisfacción general y bienestar psicosocial.

La pertenencia escolar es el único factor en el que la salud mental explica por sí sola un alto porcentaje de varianza en ambos modelos usados. Es más, el modelo 1 de la submuestra de migrantes (42.3%) explica más varianza que el modelo 2 del grupo de locales (34.5%). Para el grupo de locales, el sentido de pertenencia en el modelo 2 se relaciona con resiliencia personal y con satisfacción escolar, mientras que el modelo 2 en el grupo de migrantes fue inversamente significativa la escala de problemas sociales y directamente las de ansiedad/depresión, satisfacción escolar y relación con

compañeros. Las evidentes diferencias entre ambos grupos no nos dejan indiferentes. Mientras que parece coherente que la relación inversa con problemas sociales esté relacionada con mejor relación con pares (Demir y Leyendecker, 2018; Vervoort et al., 2010), y por lo tanto con satisfacción escolar y sentido de pertenencia, la relación directa –y contraintuitiva– con la escala de ansiedad/depresión resulta preocupante. Surge el interrogante de si el sentido de pertenencia puede estar relacionado con una renuncia identitaria para esta percepción de integración cuando hay una alta y positiva relación con los pares. El sentido de pertenencia, tal y como aparece en la revisión de literatura, favorece los procesos identitarios de los adolescentes, propiciando la seguridad y la socialización, por lo que un choque identitario, en el que se percibe discriminación étnica directa o indirecta, podría explicar estos resultados (Verkuyten et al., 2019; Stevens y Thijs, 2018). Es preciso recordar, además, que la escala de aislamiento y problemas sociales ha tenido un peso significativo a nivel transversal en el contexto escolar evaluado para este grupo, lo que como mínimo parece indicar que el sentido de pertenencia podría estar teniendo un alto coste para la salud mental de los estudiantes migrantes. Este hallazgo requiere de mayor estudio, ya que con los datos disponibles no es posible proponer ninguna interpretación para este descubrimiento y merece atención por lo preocupante que resulta.

Los resultados aquí encontrados pueden situar la discusión de las diferencias raciales en elementos que resultan relevantes para la salud mental y el bienestar psicosocial de los adolescentes migrantes, como lo son los factores escolares explorados en este estudio. Desde allí, las prácticas discursivas que promuevan la exclusión racial requieren ser visibilizadas en primera instancia para luego poder ser desnaturalizadas. Una línea futura que implemente grupos focales como estrategia de recogida de datos podría permitir la posibilidad de identificar flujos discursivos que trasciendan la individualidad de los actores y que se visibilicen formas de comunicación excluyentes –o inclusivas también– por razones raciales, de manera abierta y transferible a realidades similares.

Ciertamente, no es posible descartar que las diferencias de edad promedio en ambos grupos pudieron influir en los resultados obtenidos. Después de todo, algunos estudios han señalado que en la adolescencia temprana hay una mayor fijación en la pertenencia social, mientras que en la adolescencia tardía se busca una mayor expresión de singularidad (Zohar et al., 2019). Sin embargo, algunas pruebas de las que no se ha informado aquí por economía de espacio parecen indicar que no fue el caso en este estudio. Así, por ejemplo, en general la variable de edad no correlacionó de forma significativa con ninguna de las variables de salud mental, ajuste escolar o resiliencia, ni en la muestra total ni en los subgrupos de adolescentes migrantes y no migrantes. Por otro lado, se llevaron a cabo regresiones lineales usando la variable edad como covariante, pero en cada caso no sólo no fue significativa, sino que redujo el ajuste de los modelos en los que fue incluida. En general, no parece haber indicios que sugieran que esta diferencia en la media de edad de ambos grupos tuviera alguna influencia significativa en los resultados.

Entre las limitaciones del presente estudio, que podrían abordarse en futuras investigaciones, está no haber tenido en cuenta un rango más amplio de variables. Dado que nuestro foco estuvo centrado en la relación entre ajuste escolar y salud mental en población migrante y no migrante, no se consideraron otras variables potencialmente relevantes. Por ejemplo, incluir medidas objetivas de desempeño académico o percepciones de otros actores del sistema escolar, tales como profesores y directivos. En relación con los resultados obtenidos, el tamaño de la muestra no nos permitió realizar comparaciones intragrupalas, tales como la influencia del género en la relación entre salud mental y ajuste escolar en adolescentes migrantes y no migrantes. Todavía hay un amplio camino que recorrer, pero este estudio representa un acercamiento importante a la comprensión del fenómeno de la migración en población escolar.

Conclusiones

Aunque los resultados muestran que no hay diferencias significativas en salud mental entre adolescentes migrantes y locales, es interesante indicar que las diferencias detalladas entre grupos sí muestran perfiles distintos respecto a cómo viven su salud mental los adolescentes participantes. Mientras que la población local tiene menos exigencias en prácticamente todos los factores escolares analizados, la población migrante muestra correlaciones ricas y variadas que median su relación con el contexto educativo. Estas diferencias podrían estar indicando prácticas de discriminación directa o indirecta y/o percepción de inferioridad étnica que, como hemos visto, acarrea graves consecuencias a nivel psicológico y social.

A su vez, el preocupante hallazgo en torno al sentido de pertenencia escolar y la relación directa con la escala de depresión/ansiedad nos invita a reflexionar acerca de los costes que implica una “integración” aparentemente eficaz. La asimilación, entendida como la renuncia de atributos estigmatizadores a nivel social, en la práctica elimina un factor protector como la identidad étnica en contextos interculturales para favorecer la convivencia bajo las normas de la cultura de acogida. Considerando la importancia que la adolescencia otorga a la pertenencia grupal con sus pares, parece pertinente invertir en estrategias que potencien este sentido de pertenencia con los pares de la sociedad de acogida, sin que esto signifique tener que adoptar únicamente las formas relacionales de la sociedad de acogida. Esto es, invitar a una integración intercultural que vaya en todas las direcciones. El foco tiene que estar puesto en el grupo dominante también, para que los adolescentes migrantes no se vean presionados a renuncias o correcciones identitarias a nivel étnico, a fin de homologarse y sentirse parte del grupo.

No podemos olvidar que la interseccionalidad de ejes estresores (por ejemplo, la condición socioeconómica, la percepción de discriminación racial, el choque cultural) puede disminuir el bienestar personal de las personas migrantes, aun cuando el dominio del idioma y la participación en la comunidad sean elevados. Tal y como planteaban Verkuyten et al. (2019), la percepción de discriminación racial al grupo de pertenencia, aun cuando no sea percibida de forma personal y directa, afecta el desarrollo socioemocional de los adolescentes migrados. Considerar la promoción de la satisfacción escolar y el sentido de pertenencia de los estudiantes con trasfondo migrante en sus escuelas e institutos debería ser una meta educativa global que incluyera elementos prácticos concretos para su promoción.

Otro eje relevante es que los resultados sugieren que una relación docente–estudiante positiva se relaciona con el éxito académico y por lo tanto con la comprensión e integración del modelo educativo. Cabe preguntarse si los estudiantes adolescentes recién llegados, con menos probabilidades de responder de acuerdo al modelo educativo, se ven directamente en desventaja a la hora de querer entablar una buena relación con sus docentes y cómo puede usarse esta información en beneficio de diseños de acogida escolar que favorezcan el compromiso académico e influya positivamente en la satisfacción escolar y por lo tanto en su salud mental.

En síntesis, el contexto escolar tiene un gran potencial protector para favorecer la salud mental de los jóvenes migrantes en España, siempre y cuando considere las diferencias prácticas existentes entre la adolescencia con trasfondo migrante y sin trasfondo migrante. Reconocer que existen diferencias, lejos de resultar discriminativo evidencia que el escenario a través del cual se desarrollan, formativa, identitaria y psicosocialmente, se ve a su vez influido por la pertenencia cultural. Fomentar la reflexión disciplinar en los ambientes educativos, idealmente en todos los niveles de formación, en relación al trato cotidiano que se da a los adolescentes en contextos diversos culturalmente, permitiría reconocer las prácticas que favorecen la convivencia y evitar la discriminación o disminuir sus efectos. Reconocer además que la pertenencia

cultural favorece la salud mental de los adolescentes, más allá de su percepción de discriminación racial, permite desarrollar intervenciones sin miedo a la "formación de guetos" y propiciar amistades interétnicas que agrupen también a los jóvenes con trasfondos similares. Dialogar sobre estos mismos temas con los mismos estudiantes permite dar voz y pertinencia a la intervención para avanzar en esta materia que tantos beneficios podría traer a los estudiantes migrantes y al conjunto de la población.

Extended Summary

Changes in migration flows are a phenomenon of growing interest at the international level. Specifically, in the European Union (EU), Spain is currently one of the countries with the highest annual immigrant flow, and a high proportion of these immigrants are minors. In fact, a recent [OECD report \(2018\)](#) indicates that almost one in five children enrolled in Spain has some immigrant background. However, there are still few studies that address the characteristics of this minority group in a rigorous and systematic way in Spain. In particular, it is interesting to understand how certain psychosocial and school factors can be related to the mental health of immigrant children. Indeed, international experience seems to indicate that both school satisfaction ([Venta et al., 2019](#)) and relationships with their peers ([Walsh et al., 2016](#)) and teachers ([Vitoroulis & Georgiades, 2017](#)) are significantly related to the mental health of young people in a situation of migration. However, other psychosocial factors, especially resilience, also affect the socio-emotional adjustment of these young people in the school context ([Stevens et al., 2015](#)). This study aims to investigate the relationships between resilience, mental health, and school adjustment, comparing a sample of immigrant and non-immigrant adolescents in the city of Barcelona, Spain.

A sample of 132 adolescents (74 non-migrants and 58 migrants), between 12 and 17 years old from a populated district of Barcelona (Nou Barris) with a high concentration of foreign population, answered three questionnaires to assess their mental health, school integration, and resilience. It was decided to use the Student Engagement Instrument ([Appleton et al., 2006](#)) to assess the relationship with teachers (9 items) and the relationship with peers (6 items); the Youth Self Report ([Achenbach, 1991](#)) to assess mental health through internalized behaviors, externalized behaviors, and nonspecific problem behaviors; and finally, resilience was assessed through the Child and Youth Resilience Measure ([Liebenberg et al., 2012](#)), which assesses three areas of resilience: individual resilience, family resilience, and contextual resilience. Given the characteristics of the sample, non-probabilistic sampling was used for convenience. The group of migrants came from Latin America (76.4%) and Morocco (22.4%), and had lived on average 8.68 years in Spain.

First, we compared the means of YSR scales, resilience scales, and school adjustment factors between both groups, but no significant differences were observed, with the exception of two scales: the immigrant group showed higher scores on the isolation scale, $t(105.915) = -2.075$, $p = .040$, while the group of non-immigrants showed greater family resilience, $t(130) = 2.375$, $p = .019$. Then, we ran bivariate correlations between the YSR scales, the resilience scales, and the school adjustment factors in both groups. In the case of non-immigrants teens, personal resilience correlated with most of the YSR scales, while contextual resilience hardly correlated with two YSR scales. On the other hand, school adjustment factors showed few correlations with the YSR scales. In the immigrant group, on the contrary, family and contextual resilience scales showed a greater number of correlations with the YSR scales, as did relationships with peers and the sense of school belonging. In addition, the YSR social problem scale was significantly

associated with all resilience scales and school adjustment factors. Finally, linear regressions were run to measure the impact of the YSR and resilience scales on each of the school adjustment factors (controlling the effect of the other school adjustment factors). Overall, the results showed that the regression models always explained more variance in the immigrant group, which suggests that the set of variables measured in this study does not impact in the same way the school adjustment of non-immigrant adolescents. Two regressions deserve special attention. First, the relationship with their peers showed very particular differences between the two groups. For the immigrant group, this model explained 49.3% of the variance, with a strong impact of social problems ($\beta = -.512$, $p = .035$) and the sense of school belonging ($\beta = .410$, $p = .028$). In the case of the non-immigrant group, the model barely explained 13.2% of the variance, not reaching statistical significance. Second, the sense of school belonging attracts attention due to the differential patterns of both groups. Indeed, while in the group of immigrants it is directly associated with the anxiety/depression scale ($\beta = .284$, $p = .048$) and inversely with the scale of social problems ($\beta = -.516$, $p = .012$), in the group of non-immigrants no association was found with any of the YSR scales.

Overall, the results showed that migrant status alone did not seem to affect the mental health of adolescents in this sample. However, specific patterns were observed in each group regarding the way in which their mental health impacted their school adjustment. Precisely, in this study, the immigrant group showed a much more varied matrix of correlations than the non-immigrant group, which could indicate practices of direct or indirect discrimination or perhaps perception of ethnic inferiority. It is especially worrying that higher levels of anxiety and depression could predict a greater sense of school belonging. Undoubtedly, it is possible that successful school integration has higher costs than previously thought, and that assimilation implies the renunciation of an ethnic identity that translates into greater psychological distress. It is no coincidence that, for this group, the most transversal YSR scale in correlational analyses was just that of social problems. The results also suggest that the student-teacher relationship may be mediated by academic success, which implies an understanding and integration of the academic model. An integration that automatically puts migrant students at a disadvantage.

These results, although they may seem uninviting, highlight the need to work integration from a deeper look. Not only forcing the other to assimilate the customs of the host society but giving spaces for cultural expression within the training space. Recognizing, therefore, that migrated and non-migrated youth have important differences, and that the scenario through which they develop, formative, personally, and psychosocially, is impacted by cultural belonging. That is, to understand that migration has effects in the educational context and that it must be addressed by the entire community: managers, teachers, students, and families.

Conflicto de Intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Nota

¹Fuente: Instituto de Estadística de Cataluña (IDESCAT): <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=10&geo=mun:080193&lang=es>

Referencias

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the youth self-report and 1991 profile*. University of Vermont Department of Psychiatry.

- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A. y Lucidi, F. (2019). Support for autonomy at school predicts immigrant adolescents' psychological well-being. *Journal of Immigrant and Minority Health, 21*, 761-766. <https://doi.org/10.1007/s10903-018-0839-x>
- Año, M. A. G. (2010). Inmigración extracomunitaria en España: realidad social y gestión política. *El Cotidiano, 161*, 69-74.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. y Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 206. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Bedmar, M. (2002). La educación social contra la exclusión: La interculturalidad. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 8*(16), 83-95.
- Demir, M. y Leyendecker, B. (2018). School-related social support is associated with school engagement, self-competence and health-related quality of life (HRQoL) in Turkish immigrant students. *Frontiers in Education, 3*, 83. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00083>
- González, J. A., Pabellón, S. y Rosario, A. (2017). El rol mediador de la identificación ateísta en la relación entre discriminación y bienestar psicológico: Un estudio preliminar. *Revista Puertorriqueña de Psicología, 28*(2), 406-421.
- Gummadam, P., Pittman, L. D. y Ioffe, M. (2016). School belonging, ethnic identity, and psychological adjustment among ethnic minority college students. *The Journal of Experimental Education, 84*(2), 289-306. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1048844>
- Harpe, S. (2015). How to analyze Likert and other rating scale data. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 7*(6), 836-850. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2015.08.001>
- Kawabata, Y. y Crick, N. R. (2015). Direct and interactive links between cross-ethnic friendships and peer rejection, internalizing symptoms, and academic engagement among ethnically diverse children. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 21*(2), 191-200. <https://doi.org/10.1037/a0038451>
- Li, C. y Jiang, S. (2018). Social exclusion, sense of school belonging and mental health of migrant children in China: A structural equation modeling analysis. *Children and Youth Services Review, 89*, 6-12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.017>
- Liebenberg, L., Ungar, M. y Vijver, F. (2012). Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) among Canadian youth. *Research on Social Work Practice, 22*(2), 219-226. <https://doi.org/10.1177/1049731511428619>
- Mircioiu, C. y Atkinson, J. (2017). A comparison of parametric and non-parametric methods applied to a Likert scale. *Pharmacy, 5*(2), 26. <https://doi.org/10.3390/pharmacy5020026>
- Mood, C., Jonsson, J. O. y Läftman, S. B. (2016). Immigrant integration and youth mental health in four European countries. *European Sociological Review, 32*(6), 716-729. <https://doi.org/10.1093/esr/jcw027>
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics. *Advances in Health Sciences Education, 15*, 625-632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Rivera, B., Casal, B. y Currais, L. (2016). The healthy immigrant effect on mental health: Determinants and implications for mental health policy in Spain. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 43*(4), 616-627. <https://doi.org/10.1007/s10488-015-0668-3>
- Singh, K., Chang, M. y Dika, S. (2010). Ethnicity, self-concept, and school belonging: Effects on school engagement. *Educational Research for Policy and Practice, 9*(3), 159-175. <https://doi.org/10.1007/s10671-010-9087-0>
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Stevens, G. W. y Thijs, J. (2018). Perceived group discrimination and psychological well-being in ethnic minority adolescents. *Journal of Applied Social Psychology, 48*(10), 559-570. <https://doi.org/10.1111/jasp.12547>
- Stevens, G. W., Walsh, S. D., Huijts, T., Maes, M., Madsen, K. R., Cavallo, F. y Molcho, M. (2015). An internationally comparative study of immigration and adolescent emotional and behavioral problems: Effects of generation and gender. *Journal of Adolescent Health, 57*(6), 587-594. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.07.001>
- Sullivan, G. y Artino, A. (2013). Analyzing and interpreting data from Likert-type scales. *Journal of Graduate Medical Education, 5*(4), 541-542. <https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>
- Thibeault, M. A., Mendez, J. L., Nelson-Gray, R. O. y Stein, G. L. (2017). Impact of trauma exposure and acculturative stress on internalizing symptoms for recently arrived migrant-origin youth: Results from a community-based partnership. *Journal of Community Psychology, 45*(8), 984-998. <https://doi.org/10.1002/jcop.21905>
- Venta, A., Bailey, C., Muñoz, C., Godínez, E., Colin, Y., Arreola, A., Abate, A., Camins, J., Rivas, M. y Lawrence, S. (2019). Contribution of schools to mental health and resilience in recently immigrated youth. *School Psychology, 34*(2), 138-147. <https://doi.org/10.1037/spq0000271>
- Verhulp, E. E., Stevens, G. W. J. M., Thijs, J., Pels, T. V. M. y Vollebergh, W. A. M. (2019). Ethnic differences in teacher-student relationship quality and associations with teachers' informal help for adolescents' internalizing problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 27*(2), 101-109. <https://doi.org/10.1177/1063426618763117>
- Verkuuten, M., Thijs, J. y Gharaei, N. (2019). Discrimination and academic (dis)engagement of ethnic-racial minority students: A social identity threat perspective. *Social Psychology of Education, 22*(2), 267-290. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-09476-0>
- Vervoort, M. H. M., Scholte, R. H. J. y Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9355-y>
- Vitoroulis, I. y Georgiades, K. (2017). Bullying among immigrant and non-immigrant early adolescents: School- and student-level effects. *Journal of Adolescence, 61*, 141-151. <https://doi.org/10.1016/j.jadolescence.2017.10.008>
- Walsh, S. D., De Clercq, B., Molcho, M., Harel-Fisch, Y., Davison, C. M., Rich Madsen, K. y Stevens, G. W. J. M. (2016). The relationship between immigrant school composition, classmate support and involvement in physical fighting and bullying among adolescent immigrants and non-immigrants in 11 countries. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(1), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0367-0>
- Wang, M.-T. y Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 31-39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Zohar, A., Zwir, I., Wang, J., Cloninger, C. y Anokhin, A. (2019). The development of temperament and character during adolescence: The processes and phases of change. *Development and Psychopathology, 31*(2), 601-617. <https://doi.org/10.1017/S0954579418000>