

The background image shows a large, diverse group of people walking through a brightly lit tunnel or hallway. The perspective is from behind the crowd, looking down the length of the passage. In the foreground, on the left side, there is a person wearing a blue shirt with a white floral pattern, walking away from the camera. The overall atmosphere is one of movement and social interaction.

El rol de la mentoría social en la inclusión social
de las personas inmigrantes y refugiadas

2018

El rol de la mentoría social en la inclusión social de las personas inmigrantes y refugiadas



APPLYing Mentoring
Innovaciones
sociales y tecnológicas
para la inclusión de las personas
inmigrantes y refugiadas

reCerCaixa
ACUP Obra Social "la Caixa"

**Universitat
de Girona**



**Civic Media
Foundation**

upna
Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

M
Coordinadora
Mentoria Social

eman ta zabal zazu
**Universidad
del País Vasco**
Euskal Herriko
Unibertsitatea

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

**UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI**

Estado de la cuestión

Informe 1: Elementos a tener en cuenta para fomentar la eficacia y la eficiencia de un programa de mentoría social orientado a la inclusión social de la población inmigrante y refugiada.

Realización:
2018

Con la colaboración:
Xavier Alarcón
Justin M. Preston
Núria Mestres
Eila Prats
Julia Mancini

Para más información:
<http://mentoringapp.udg.edu>

Introducción

En los últimos veinte años, España se ha convertido en uno de los países europeos que más ha crecido en recepción de población extranjera. Concretamente, entre 2001 y 2016 el número de personas extranjeras residentes aumentó de 1 a 4,4 millones, pasando del 3 al 10 % del total de la población en números relativos (INE, 2016). Después de unos años de aguda crisis económica y saldo migratorio negativo, los últimos datos demuestran cómo dicho saldo volvió a ser positivo en 2015 por primera vez desde 2010. Es probable que los flujos migratorios no lleguen a registrar en los próximos años las cifras de la década del 2000; sin embargo, el contexto español continúa siendo un referente migratorio para muchas personas que residen en el extranjero, y aún queda mucho trabajo por realizar y aportar a los procesos de inclusión social de los habitantes extranjeros con o sin permiso de residencia que viven en España (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2016).

Algunos datos que indican esta situación son, por ejemplo, los cerca de dos mil menores no acompañados que llegaron a Cataluña durante los primeros ocho meses de 2018 (Social.cat, 2018), doblando la cifra más elevada, registrada antes de la crisis económica, en 2002 (Quiroga, Alonso y Sòria, 2011); o el mayor número de solicitantes de asilo que España ha recibido en su his-

toria reciente debido a la agudización de los conflictos políticos y sociales en diferentes países (CEAR, 2018).

El mundo convulso e inmerso en profundos cambios sociales en el que vivimos está diversificando el perfil de persona inmigrante. Cada vez hay más personas y familias que dejan su país de origen huyendo de la violencia y de la falta de un entorno seguro para sus hijos e hijas. Una de las principales distinciones que existen entre personas inmigrantes y refugiadas es que estas últimas tienen que abandonar su país de origen debido a la persecución por razones de etnia, religión, nacionalidad, pertenencia a un grupo social u opiniones políticas, mientras que las primeras, que aún persisten, lo abandonan principalmente por motivos económicos (International Organization for Migration, 2018). La persecución política va acompañada muchas veces de violencia simbólica o real, y la situación del refugiado se diferencia de la del inmigrante que deja su país por causas económicas (Scott FitzGerald y Arar, 2018). No hace falta que dicha violencia sea ejercida por un Estado o gobierno local a través de su aparato policial o paramilitar, también pueden ejercerla otras organizaciones que tienen una cierta legitimidad local, como bandas juveniles o grupos organizados, como sucede en algunos países de América Latina hoy en día. Muchas familias huyen de

Honduras, el Salvador, Guatemala, Nicaragua o Colombia por la violencia existente, aunque no sean reconocidos como refugiados por los Estados a los que huyen (Silva y Massey, 2015). Aun así, cabe destacar también que en el mundo en el que vivimos la línea entre inmigrante económico y refugiado político no es fácil de trazar, por las múltiples causas de la desigualdad económica, política y social en determinados países.

En este nuevo escenario de metamorfosis, las diferencias culturales son aspectos que enriquecen la vida personal y colectiva. Sin embargo, a menudo esas diferencias han sido tomadas exclusivamente como elementos de conflicto o amenaza (Nash, 2005; Van Dijk, 2005; Altheide, 2002), y han sido excusa para limitar los derechos humanos de miles de personas e incluso pretexto de acciones violentas contra los grupos minoritarios y contra las expresiones de diversidad. Estamos asistiendo en Europa a un retroceso en la protección de derechos fundamentales de las personas que llegan de otras latitudes. En el contexto actual de demanda creciente de asilo y refugio, la respuesta europea ha sido una apuesta por el control, el blindaje y la externalización de las fronteras (Brown, 2015). En una sociedad dominada por los “miedos líquidos” (Bauman, 2009), utilizar al diferente como chivo expiatorio responsable de los riesgos e inseguridades que genera la sociedad globalizada y azuzar la política de prioridad o preferencia nacional a través de la reivindicación del derecho de autoctonía (Martinovic y Verkuyten, 2013) no hace sino alimentar el discurso del odio que, en el caso de la población extranjera, se materializa en forma de discriminación, xenofobia y racismo (Valles, Cea e Izquierdo, 1999). Asimismo, en los procesos de asentamiento e inclusión social las personas inmigrantes tienen tendencia a sufrir una serie de estresores derivados del duelo migratorio. Por ejemplo, en Alemania, se ha identificado que el 52% de las personas refugiadas obtuvieron resultados positivos en depresión, ansiedad y somatización (Kaltenbach, Härdtner, Hermenau, Schauer, & Elbert, 2017). Estos estresores suelen afectar de

manera importante a distintas dimensiones personales y colectivas, como son la sensación de desarraigo y la pérdida de los referentes del contexto de origen, así como dificultades de adaptación a un nuevo entorno desconocido, un fenómeno que algunos autores han denominado síndrome de Ulises (Achotegui, 2012).

Así pues, uno de los mayores retos actuales de nuestra sociedad es promover y gestionar eficazmente procesos de acogida y de inclusión social que contribuyan a reducir el número de familias que se encuentran en la extrema pobreza, tal como señala la agenda Europa 2020 (Comisión Europea, 2017), y que, a la vez, generen bienestar. Si bien la condición de inmigrante no conlleva *per se* el hecho de ser pobre, las familias inmigrantes o refugiadas suelen tener mayores probabilidades de encontrarse desempleadas que el resto de la población (Drinkwater, 2017). Para luchar contra estas situaciones de vulnerabilidad, en las últimas décadas están emergiendo una serie de iniciativas sociales que tienen el objetivo de combatir las desigualdades sociales, y la mentoría social está emergiendo con fuerza para este propósito. Cuando nos referimos a inclusión social de la población inmigrante y refugiada entendemos que son los procesos sociales los que fomentan que las personas se sientan parte de una comunidad y dispongan de acceso a los recursos educativos y de bienestar necesarios para vivir con dignidad.

Este informe de estado de la cuestión se estructura en dos secciones principales interrelacionados entre sí. Por un lado, se presentan los resultados de algunas investigaciones recientes que analizan los procesos que favorecen la inclusión social de la población inmigrante y refugiada en diferentes contextos. Por el otro, se analizan cuáles son las conclusiones de las investigaciones más relevantes que han evaluado la efectividad de la mentoría como instrumento de inclusión social. Este último apartado recoge algunas de las recomendaciones que se han propuesto en el contexto norteamericano después de décadas de actuaciones e investigación.

1.

Contextos de recepción y modos de incorporación de la población inmigrante y refugiada

Varios son los estudios que han destacado cómo el contexto de recepción juega un papel destacado en la incorporación de las personas y familias de origen extranjero (Portes y Rumbaut, 2006; Portes y Zhou, 1993). Las dificultades o facilidades que encuentran las personas inmigrantes o refugiadas cuando llegan a un nuevo territorio marcan, de forma considerable, sus oportunidades educativas y laborales, así como las de sus descendientes.

Alejandro Portes y sus colaboradores han ido identificando durante los últimos treinta años los diferentes elementos que condicionan los modos de incorporación de la inmigración en Estados Unidos y, más recientemente, en España (Portes, Aparicio y Haller, 2016; Portes y Rumbaut, 2001; Rumbaut y Portes, 2001; Portes y Borocz, 1989). Estos elementos son: *a*) el capital humano (o estudios) que poseen los padres, *b*) en qué medida es receptivo, neutral u hostil el nuevo contexto al que llegan, y *c*) la composición del hogar. Más específicamente, sobre el contexto de recepción destacan que tanto la existencia como la inexistencia de prejuicios en la sociedad hacia las personas extranjeras (*recepción social*), así como la política gubernamental favorable o adversa hacia la inmigración (*recepción gubernamental*) condicionan considerablemente la adaptación de las personas recién llegadas a la sociedad receptora. Otro elemento central que in-

cide en la incorporación de dichas personas es la existencia o inexistencia de una red densa de apoyo coétnica ya preestablecida y su presencia en la estructura ocupacional.

De la misma manera, Correa-Velez, Gifford y Barnett (2010) mostraron como un entorno socialmente favorable en la acogida de personas refugiadas tiene una incidencia muy relevante en su inclusión social y bienestar subjetivo. Los resultados del estudio longitudinal que realizaron en Australia señalan que, después de ocho años de residir en el nuevo contexto, aquellas personas refugiadas que muestran, actualmente, mayor resiliencia; un período más largo de escolarización y una mayor autoestima son aquellas que disfrutaron de ese entorno favorable y de un mayor apoyo social (Correa-Velez, Gifford y McMichael, 2015).

Luthra, Soehl y Waldinger (2017) hicieron una crítica bien argumentada sobre la necesidad de ahondar más en cómo determinados contextos pueden favorecer o dificultar la inclusión social de la población inmigrante partiendo del trabajo de Portes y sus colaboradores. Destacan que los trabajos realizados hasta el momento tienden a utilizar la nacionalidad como indicador para señalar que determinados colectivos tienen más posibilidades que otros en su inclusión social. Por ejemplo, destacando que los cubanos que emigraron a los Estados Unidos tuvieron mayores posibilidades que otros colectivos (p. ej., los mejicanos),

debido al estatus de refugiado que el gobierno les facilitó. En este sentido, Luthra, Soehl y Waldinger destacaron la necesidad de operativizar qué elementos contextuales pueden favorecer una mayor inclusión social. Para ello, además de la nacionalidad, identificaron otros elementos que pudieran aportar información sobre cuál era la recepción en el nuevo contexto, tales como aspectos legales que tienen que ver con una mayor o menor apuesta política por la inmigración (desde el estatus de refugiado –el más favorable– al de irregular –el que menos–), el color de la piel como factor potencial de discriminación étnica en la recepción social y, finalmente, el nivel educativo medio del mismo grupo étnico como variable coétnica.

En una línea parecida, Crul y Schneider (2010) señalaron cómo las diferencias en los contextos estatales, regionales y locales juegan también un papel importante en la inclusión de las personas inmigrantes y refugiadas en diferentes países europeos. El hecho de que diferentes países y regiones tengan distintos mecanismos educativos, de acceso al mercado laboral, legislativos, etc. puede condicionar las oportunidades educativas y de acceso al mercado laboral. Recientemente, Crul, Schneider, Keskiner y Lelie (2017) analizaron las trayectorias educativas

de éxito de jóvenes de segunda generación turcos en diferentes países europeos (Alemania, Francia, Holanda y Suecia) con el objetivo de identificar los mecanismos que fomentan su movilidad social ascendente. Observaron que inicialmente, aunque tuvieran titulación universitaria, estos jóvenes tenían mayores dificultades que el resto para acceder, en el mercado laboral, a posiciones directivas. Aun así, señalan la importancia del desarrollo común de las siguientes habilidades y posibilidades, además de superar el racismo institucional al que están expuestos: resiliencia, habilidades sociales, apoyo social, capital étnico y actitud proactiva de la persona y de sus padres hacia los estudios. También destacan la manera en que, a partir de determinadas edades, los padres cada vez ejercen menor influencia en los jóvenes y aparecen *otros significativos* que pueden convertirse en referentes para los adolescentes de primera y de segunda generación. En este sentido, una de las principales recomendaciones de Crul y Schneider (2009) para favorecer el éxito académico es el fomento de proyectos de mentoría en los que estudiantes universitarios (de origen inmigrante) den apoyo a estudiantes inmigrantes en escuelas de secundaria.



Definiciones de capital cultural y capital social y su importancia en la inclusión social

Un elemento importante a tener en cuenta para analizar si un contexto es o no favorable para la inclusión social de las personas inmigrantes y refugiadas es observar su mayor o menor accesibilidad a redes de capital cultural y social. Estos son dos de los conceptos más utilizados en el campo de la sociología durante los últimos cincuenta años. Dos clásicos como Pierre Bourdieu en Europa y James Coleman en Estados Unidos definieron el concepto de una forma parecida. Para Bourdieu, si bien el capital económico se puede transformar en dinero o institucionalizarse en derechos de propiedad y el capital cultural en credenciales académicas, el capital social “es el conjunto de recursos actuales o potenciales que posee [una persona] por el hecho de pertenecer a una red más o menos institucionalizada de relaciones de mutuo reconocimiento” (1986, p. 248). El volumen de capital social que tiene una persona depende, entonces, del volumen de la red de conexiones a su alcance. Para Coleman (1988) el capital social “facilita determinadas actuaciones de los actores dentro de la estructura social, haciendo posible el alcance de algunas metas que en su ausencia no hubieran sido posibles” (1988, p. S98). Ambos autores coinciden en su definición, aunque la versión de Coleman es más optimista que la de Bourdieu y no contempla la posibilidad de que los jóvenes puedan acceder a redes de capital social que promuevan procesos más bien de exclusión que de inclusión social (Portes, 1998). Algunos ejemplos serían la pertenencia a algunas bandas juveniles o a grupos de radicalización religiosa.

Portes y Bach (1985) destacaron en sus primeros escritos el papel que tienen las redes de apoyo étnico en la inclusión de los recién llegados y sus descendientes. Un ejemplo de ello fue el rol de la comunidad cubana en Miami, que explicaba por qué después de seis años de haber llegado a los Estados Unidos los cubanos tenían unos ingresos significativamente mayores que los mexicanos. Hasta el momento, las teorías canónicas de la asi-

milación existentes destacaban que cuanto antes la persona se aculturase a la sociedad de acogida mayores serían sus probabilidades de inclusión social. Esta creencia está aún muy presente en algunas obras nativistas. Por el contrario, Portes y sus colaboradores observaron que el debilitamiento de los lazos con los compatriotas podría generar procesos de movilidad descendiente en los hijos e hijas de las personas inmigrantes.

Además de tener en cuenta los lazos sociales que una persona o grupo puedan tener, Mark Granovetter (1973) ya destacó anteriormente el potencial que tienen también los lazos débiles para brindar oportunidades para la inclusión social. En este sentido, no solo son importantes relaciones fuertes (donde existe una relación emocional y de amistad importante) para acceder a recursos y ofertas de empleo o para tener éxito académico. Es decir, la existencia de lazos débiles puede ser tanto o más útil para el acceso al mercado laboral que los lazos fuertes. En este sentido, es interesante observar no solo cómo una persona o grupo están conectados con su grupo étnico sino también qué lazos tienen con otras personas (como maestros, empleadores, etc.) que ocupan posiciones relevantes en la estructura social.

Precisamente, Stanton-Salazar puso de relieve el papel central que tienen los agentes institucionales, “personas que ocupan una o más posiciones en la jerarquía social y que disponen de un elevado grado de capital humano, cultural y social” (2011, p. 1075), en ofrecer apoyo puntual a estudiantes latinos de bajos ingresos en Estados Unidos. Observó el rol de estos agentes en otorgar a los adolescentes de bajos ingresos la posibilidad de participar en múltiples mundos socioculturales, el rol que tienen los adultos “extrafamiliares” en el desarrollo y en el éxito académico de dichos adolescentes. Generalmente, las personas que provienen de familias de clases sociales diferentes no suelen tener las mismas redes sociales. Stanton-Salazar destacó que para las personas que provienen de los estratos más vulnerables de la sociedad el acceso al apoyo de estos agentes institucionales suele ser un fenómeno extraordinario que ocurre por el compromiso que tienen determinadas personas u organizaciones que

ofrecen programas educativos o de mentoría. Es necesario que estos agentes institucionales ejerzan un rol de empoderamiento de los adolescentes y jóvenes para que estos participen en un proceso activo a través del cual vayan adquiriendo recursos y competencias para ganar control sobre su propia vida y acceder a metas vitales.

Capital lingüístico y reconocimiento de la lengua y cultura de origen

El aprendizaje de la lengua del nuevo contexto de recepción es otro elemento relevante para la inclusión social de la población inmigrante y refugiada. Pierre Bourdieu (1977) señaló unas décadas atrás que un buen dominio lingüístico no solo de la gramática sino también de otros elementos simbólicos es un medio que favorece el acceso a determinadas esferas o círculos sociales. Si bien Bourdieu atribuía la adquisición de dichos elementos simbólicos a la distinción de clase, queremos señalar que el *habitus lingüístico* es algo que se puede adquirir y moldear, aunque existan muchos obstáculos y dificultades para las personas que provienen de orígenes más vulnerables y de otros contextos o países. Uno de los retos que tiene toda nación es no solo que sus ciudadanos puedan aprender a navegar entre mundos culturales totalmente diferenciados, como destacan Stanton-Salazar y Dornbusch (1995), sino que el sistema educativo y la sociedad institucionalicen formas de reconocimiento de la riqueza y las aportaciones de las culturas y lenguas minoritarias.

Por su lado, Hakuta, Butler y Witt (2000) calcularon el tiempo que, de media, se suele tardar en adquirir una plena competencia oral y académica en inglés en California. Existe un cierto consenso en que este período suele oscilar entre tres y cinco años para el primer idioma y entre cuatro y siete para el segundo, según cual sea la lengua de referencia. Si bien estos autores evidenciaron que la dificultad de aprender una lengua es mayor con el paso de los años (los adultos tienen mayores dificultades de aprendizaje que los niños y niñas), no hay evidencias empíricas de que dicha diferencia se deba a un factor biológico sino

más bien a aspectos sociales como, por ejemplo, la dificultad de encontrar tiempo para el aprendizaje, por la necesidad de tener un empleo (Hakuta, Bialystok y Wiley, 2003). Ahora bien, sí se destaca una correlación entre titulación académica y mejor adquisición lingüística. Es decir, las personas que tienen mayores credenciales académicas reportan una mayor rapidez en adquirir “académicamente” la lengua del nuevo contexto.

La sociolingüística ha destacado, desde hace años, que la mejor manera de aprender la nueva lengua del contexto de recepción (a la que se suele denominar L2) es a través de reconocer la lengua materna y la cultura de las personas inmigrantes (L1). Es decir, a mayor respeto por parte del profesorado por el conocimiento de la cultura y la lengua de origen del alumnado, mayor impacto en el aprendizaje de la L2 y mejores resultados académicos (Cummins, 2000). En esta línea, Jim Cummins (2017, 1986) destaca que existe racismo institucional en el sistema educativo, que se expresa a través de las interacciones que tienen los maestros u otros educadores con sus estudiantes y que condicionan sensiblemente el aprendizaje de la L2. Para mejorar dicha adquisición, se recomienda redefinir el rol de los maestros para que empoderen personal y académicamente a sus estudiantes reconociendo la valía de su cultura y su lengua de origen, en vez de centrarse solamente en la transmisión de conocimientos o habilidades y en devaluar, indirecta o directamente, la identidad y las lenguas minoritarias. En los casos en que estas lenguas o culturas se tienen en cuenta y se promueve una mayor interacción entre las familias y las escuelas, ya sea en casa o en el contexto escolar, se genera un impacto positivo en el desarrollo personal y académico de todo el alumnado y ello favorece las relaciones interculturales. Este bilingüismo activo se da, según Cummins, cuando la lengua de origen deja de ser percibida como un estorbo y se tiene en cuenta como algo positivo y activo en el aprendizaje.

Aunque los sistemas educativos tengan una mayor predilección por el monolingüismo (solo L2), algunas investigaciones han demostrado que las personas bilingües suelen tener mayores expectativas educativas que las monolingües (p. ej. Bialys-

tok, 2011). Es decir, que los esfuerzos para eliminar la lengua materna y el abrazo incondicional a la nueva lengua y a la nueva cultura parece no ser el camino más productivo para favorecer la inclusión social de las personas inmigrantes y refugiadas. Recientemente, algunas autoras y autores han intentado observar esta hipótesis en el contexto español gracias a los resultados de la Investigación Longitudinal de la Segunda Generación en España (ILSEG). Concretamente, Medvedeva y Portes (2017) analizaron el caso singular de España, donde la mitad de la población extranjera tiene como lengua nativa el castellano (debido al elevado porcentaje de población inmigrante procedente de América Latina). El objetivo era demostrar si los y las bilingües demostraban tener mayores ambiciones educativas y mayor éxito académico. Los autores concluyeron que los jóvenes inmigrantes bilingües (lengua materna y castellano como L2) no sufrían ninguna penalización por ello. Es más, la ventaja bilingüe se manifestaba en una trayectoria educativa más directa hacia el éxito académico. Por su lado, Alarcón, Parella y Yiu (2014) también partieron de los datos del mismo estudio para observar lo que sucedía concretamente en Cataluña. Observaron que los elementos que influían positivamente en la ambición educativa de los jóvenes de origen inmigrante eran el nivel socioeconómico de los padres, el género, el lugar de nacimiento, el año de llegada y los planes educativos de futuro de sus amigos. El estudio pretendía observar si el aprendizaje del castellano y del catalán tenía un impacto en las expectativas educativas y ocupacionales de los jóvenes. No encontraron evidencias que demostraran que la falta de fluidez en catalán jugara en contra de las expectativas educativas y laborales. Al contrario, concluyeron que el conocimiento o desconocimiento del castellano era un predictor mejor de sus expectativas. Ahora bien, es necesario ser prudente con dichos datos, ya que las conclusiones de este análisis solo recogen los resultados de la primera fase de entrevistas, y aún queda por ver si los resultados de las fases segunda y tercera continúan en la misma dirección.

Conexión e inclusión educativa

La adolescencia es una etapa clave en la que se observa cómo determinados procesos y contextos están conectados al desarrollo posterior de la persona y en la cual continuar con estudios postobligatorios es crucial para evitar trayectorias vitales de pobreza y exclusión social (Rumbaut, 2005). En este sentido, es vital para la inclusión social actual y futura de los adolescentes inmigrantes y refugiados que puedan conectar con la escuela y tener trayectorias de éxito académico.

Algunos estudios han analizado la manera cómo la acogida inicial de niños y adolescentes inmigrantes en la escuela y el apoyo de adultos no familiares juegan un papel relevante en promover trayectorias de éxito académico postobligatorio (Suárez-Orozco, Pimentel y Martin, 2009; Green, Rhodes, Hirsch, Suárez-Orozco y Camic, 2007). Este último estudio señaló también diferencias de género destacando que, si bien las chicas tenían niveles mayores de conexión educativa que los chicos, estos se beneficiaban más del apoyo de los adultos, con el paso del tiempo. Es decir, los chicos suelen tener un mayor declive en sus expectativas educativas que las chicas, pero si disfrutaban de un apoyo cercano de algún profesor o profesora, esta relación les ayuda a mantenerse en sus expectativas y trayectorias, con el paso de los años. Otro elemento a destacar condicionado por el género es que los chicos suelen ser menos proclives que las chicas a establecer estas relaciones de proximidad con los adultos que les rodean en la escuela (Furrer y Skinner, 2003). En un estudio longitudinal, Suárez-Orozco, Rhodes y Millburn (2009) observaron cómo el fomento de estas relaciones de proximidad y la creación de un clima escolar de confianza son muy relevantes para frenar el mayor declive en los resultados educativos que suelen tener estudiantes inmigrantes latinoamericanos en Estados Unidos durante la adolescencia, en comparación con el resto de alumnos.

En el contexto catalán, Collet-Sabé y Martori (2018) analizaron los resultados del proyecto de mentoría Enxaneta, que ofrece apoyo extraescolar a estudiantes de primaria, muchos de ellos

de primera y segunda generación. Concretamente, observaron que mientras los participantes sacaban peores notas en la escuela en relación con el grupo de control, obtenían mejores resultados en las pruebas de competencias básicas. Esta situación se da, según los autores, por la existencia de un doble sistema de evaluación en el sistema educativo –uno más mediatizado por las relaciones de poder entre profesorado y alumnado, donde los procesos de estigmatización y etiquetaje son importantes, y otro más estandarizado, donde la percepción subjetiva del docente no entra tanto en juego.

Acceso al mercado laboral de la población inmigrante y refugiada

Además de tener en cuenta cómo el capital social puede desarrollarse en el sistema educativo y de qué manera incide en la continuación de los estudios postobligatorios de los adolescentes, también es importante observar su rol en el acceso a un empleo, especialmente teniendo en cuenta la inclusión laboral de la población adulta refugiada y de los jóvenes de origen inmigrante que recientemente han salido de la tutela.

En relación con la inclusión laboral, algunos estudios previos han destacado las diferentes dinámicas que tiene el capital social y cuán relevantes son las redes informales de que se dispone para acceder a un empleo (Mouw, 2003; Lin, 1999). En esta investigación tenemos en cuenta a buscadores activos de empleo, jóvenes inmigrantes y adultos refugiados que suelen tener muy poca red social en el nuevo contexto. Teniendo en cuenta los estudios anteriores, se podría proponer como hipótesis que a medida que estas personas vayan ampliando sus redes de capital social tendrán más facilidades para encontrar un empleo y avanzar en su estabilidad laboral y, a la vez, correrán, ellos mismos y sus familias, un menor riesgo de caer en la exclusión social.

Cabe destacar que las relaciones existentes entre capital social y acceso al mercado laboral tienen que ver, principalmente, con la etapa vital, el género y la posición ocupacional de la persona (McDonald y Elder Jr., 2006). En un estudio que tenía como

objetivo analizar cómo el capital social favorece a aquellos que no buscan activamente un empleo (*non-searchers*), McDonald y Elder Jr. observaron que las personas que ocupan situaciones de privilegio en la jerarquía ocupacional (especialmente posiciones de dirección) y que tienen una cierta experiencia profesional suelen ser aquellas a las que se ofrecen las mejores ofertas, sin buscarlas activamente. Por otro lado, también destacaron que las relaciones que pueda tener en su red de contactos una persona joven que trabaja en un restaurante *fast food*, por ejemplo, son diferentes a los que puede tener un trabajador de mediana edad bien posicionado y bien conectado con otros profesionales o directivos. Otros estudios también señalaron que la disponibilidad de capital social que puede favorecer el acceso al mercado laboral y la movilidad laboral están condicionadas por el género (Moore, 1990). Ahora bien, también se ha indicado que, si bien las mujeres pueden tener más dificultades de acceder a redes de capital social, también existen redes menos estructuradas y densas, con información diversificada, donde pueden encontrar más equidad que en redes muy cohesionadas, donde existe una mayor tendencia a penalizarlas (Lutter, 2015; Hagan, 1998).

Es probable que las personas inmigrantes o refugiadas que tengan una mayor red de capital social, en la que figure un número considerable de personas bien posicionadas en la estructura ocupacional o a través de las cuales se pueda acceder a una amplia información sobre ofertas laborales, tengan mayores posibilidades de inserción laboral que aquellas que no dispongan de una red parecida. La adaptación a un nuevo contexto requiere un proceso de ir estableciendo nuevos lazos con otras personas, ya sean del mismo origen étnico o de otro. Este es un reto al que tienen que hacer frente muchas personas inmigrantes y refugiadas, en el cual, a veces, tienen poco éxito. Dicha situación puede ser relativamente más fácil para los niños y adolescentes, que comparten la escuela como espacio socializador y de encuentro con otras personas. En cambio, para las personas adultas puede ser más difícil. Si bien la literatura académica se ha centrado tradicionalmente en las redes de apoyo coétnicas (Portes y Rivas,

2011), se ha dedicado menos a observar las relaciones interétnicas o interculturales que pueden favorecer el acceso al mercado laboral. Esta situación se entiende por la necesidad de las teorías de la asimilación segmentada de contrarrestar las teorías de la asimilación canónica, predominantes durante los años sesenta y setenta del siglo pasado. Ahora bien, también es necesario observar qué relaciones pueden generar un mayor acceso al empleo en contextos donde las personas recién llegadas no disponen de una extensa red coétnica de apoyo.

Aunque pueda parecer que la población refugiada pueda tener un contexto de recepción más favorable que otros colectivos por su estatus legal, acceder a un empleo no es una tarea fácil para las personas que se han desplazado por motivos políticos. El estudio *Building a New Life in Australia* aporta información sobre el proceso de inclusión social de la población refugiada en el nuevo contexto. Una de las principales conclusiones de este estudio longitudinal, realizado durante los primeros años de incorporación, sugiere que solo uno de cada tres hombres entrevistados (33,3 %) y muy pocas mujeres (7,5 %) tienen acceso al empleo formal a los tres años (Department of Social Services, 2017). Este informe señala que las principales barreras con que topan para encontrar trabajo son la ausencia de credenciales y habilidades (solo el 16 % poseía un grado universitario o titulación parecida), la exigua experiencia laboral en el mercado de trabajo australiano y las escasas habilidades lingüísticas. Este estudio también señala los elementos que pueden dificultar la incorporación de esas personas durante los primeros meses: las barreras lingüísticas, las preocupaciones por los familiares y amigos que se han quedado en el país de origen, las dificultades de encontrar un empleo y problemas financieros. Por otro lado, los elementos que ayudan a dicha incorporación son sentirse a salvo, que sus hijos estén felices, tener familia en Australia o haber sido bien acogidos por la comunidad y tener unas buenas condiciones de vivienda.

En el caso de Europa, existen pocos datos sobre la inclusión laboral de la población refugiada, pero algunos de los existentes

señalan algunos retos que supone dicha situación para las sociedades europeas. A diferencia de lo teorizado por Luthra, Soehl y Waldinger (2017), la población refugiada, aunque tenga mayores facilidades legales en comparación con otra población inmigrante, tiene más dificultades para encontrar empleo en diferentes países de la Unión Europea. Fasani, Frattini y Minale (2018) destacaron que la población refugiada tiene un 22 % más de probabilidades de encontrarse en paro, en comparación con otros colectivos inmigrantes con características similares. Aunque el estatus legal de refugiado pueda favorecer aparentemente la inclusión social, estos autores encontraron que existe una mayor dificultad para encontrar trabajo entre la población refugiada. Algunos elementos que pueden explicar dichas diferencias son la escasa red étnica de apoyo que tienen las familias refugiadas cuando llegan al nuevo contexto, debido a la poca presencia de población del mismo origen y la política activa de redistribución que algunos gobiernos llevan a cabo. De hecho, Fasani, Frattini y Minale (2018) observaron también una mayor dificultad para encontrar empleo entre las personas refugiadas que habían sido redistribuidas territorialmente. Bloch (2007) destaca una situación parecida en el Reino Unido, donde las intervenciones políticas que están orientadas a la inclusión laboral de la población refugiada necesitan a menudo desafiar las actitudes y la visión discriminatoria de los empleadores. En este sentido, las estrategias deben tener en cuenta las necesidades individuales de las personas y también cómo se pueden superar las barreras estructurales. Es decir, el aprendizaje de la lengua y el fomento de las redes locales de empleo deben ir acompañados del reconocimiento de las cualificaciones y de la lucha contra los estereotipos que muestran los empleadores.

Por ejemplo, Dagnelie, Mayda y Maystadt (2018) encontraron que, en Estados Unidos, la existencia de empleadores del mismo origen que la población refugiada recién llegada ayuda a su rápida inclusión laboral, aunque, más adelante, puede crearse un nicho laboral muy saturado, ya que los miembros de dicha población compiten entre sí. Bearman (2006) observó que las

redes sociales son importantes para el acceso al mercado laboral solo cuando los recién llegados generan vínculos con otros refugiados que llevan más tiempo asentados y no tanto si estas relaciones se dan entre refugiados que llegaron el mismo año. Evans y Fitzgerald (2017) han observado recientemente que las personas refugiadas mayores de dieciocho años que llegan a Estados Unidos tardan unos seis años de media en alcanzar la tasa de empleabilidad de las personas nativas. Aunque el salario sea menor que entre la población nativa, la posibilidad de trabajar y la tasa de participación en el mercado laboral es muy superior a la europea o a la australiana.

Existen muy pocos datos sobre la efectividad de las políticas de asentamiento de la población refugiada. Lo que se sabe es que cuanto antes se produzca la intervención y cuantos menos obstáculos existan para el acceso al mercado laboral mayor será el impacto positivo (Martín *et al.*, 2017). Los autores del informe analizaron un centenar de medidas políticas dirigidas a la inclusión de la población refugiada. De estos elementos destacaron la mentoría como un instrumento muy eficaz para la inclusión de la población refugiada, aunque no sea todavía una herramienta muy extendida. Por su lado, Bansak *et al.* (2018) elaboraron un algoritmo que tenía en cuenta las características de las personas que adquirirían el estatus de refugiado en Estados Unidos y en Suiza, así como los posibles asentamientos donde podían ser enviados. El uso de este algoritmo mejoró la probabilidad de empleo de las personas que estaban abiertas a ser asignadas a cualquier lugar, un 40 % (del 34 % al 48 %) en Estados Unidos y un 75 % en Suiza (del 13 % al 26 %), en contraposición al proceso de asignación tradicional utilizado por los respectivos gobiernos.

Discriminación étnica, desconfianza cultural y sentido de pertenencia

La discriminación étnica y la opresión hacia los grupos culturalmente minoritarios son más o menos visibles en función del colectivo a qué nos refiramos. Suelen ocurrir cuando se deniega sistemáticamente a determinados grupos culturales el ac-

ceso a oportunidades y recursos sociales. Estas barreras no solo pueden analizarse en función de los prejuicios que existen en la sociedad mayoritaria hacia el otro grupo, sino como elemento de un sistema social racializado que institucionaliza el racismo (Bonilla-Silva, 2015). Uno de los principales retos a que se enfrentan nuestras sociedades es, pues, el de ir creando instituciones más justas y relaciones más igualitarias donde no exista opresión cultural, ni de género ni de clase social, entre otras.

En esta línea, uno de los debates teóricos y empíricos en las ciencias sociales, en los próximos años, girará en torno a analizar cómo funcionan las dinámicas de racialización en nuestras sociedades y cómo se racializa de un modo u otro (hacia una mayor inclusión o exclusión social) a las personas inmigrantes y refugiadas que llegan a nuestro territorio.

Son muchas las investigaciones que han destacado los efectos psicológicos y sociales negativos de la racialización y la discriminación en las personas pertenecientes a grupos vulnerables (Aronson, Burgess, Phelan y Juarez, 2013; Case y Hunter, 2012; Pager y Shepherd, 2008). Fruto de esta opresión y de sus consecuencias, es comprensible que exista una cierta desconfianza de las personas pertenecientes a los grupos minoritarios hacia aquellas que dominan los espacios de poder y de acceso a determinados privilegios. Las conclusiones de los trabajos mencionados, realizados en buena parte en Estados Unidos con la población afroamericana, podrían trasladarse a Europa con otros grupos culturales, como la población arabo-musulmana o la población gitana, por ejemplo, que podrían experimentar situaciones parecidas.

Algunas investigaciones han destacado cómo los adolescentes suelen reportar sufrir menos discriminación étnica que las personas adultas, en los estudios en que participan. Sin embargo, aquellos que la han sufrido suelen tener mayor desconfianza cultural hacia el profesorado u otros adultos de su entorno, lo que condiciona negativamente sus resultados académicos (Cooper y Sánchez, 2016). Se ha destacado que la mentoría puede ser una pieza importante en generar una mayor confianza en las

relaciones interculturales de las chicas adolescentes de minorías étnicas, que mejoran así dichos resultados (Pryce, Silverthorn, Sánchez y DuBois, 2010). Para que ello sea posible se ha destacado la necesidad de que los mentores y mentoras desarrollen una conciencia crítica sobre las desigualdades culturales, que tengan humildad cultural y adquieran una mentoría culturalmente relevante (Sánchez, 2016). Algunos estudios han demostrado que los mentores que tienen competencias interculturales más consolidadas son los que mantienen una relación de mayor calidad con sus mentorados, y ello contribuye a mejorar los resultados de estos últimos (Sánchez, Colón-Torres, Feuer, Roundfield y Bernardi, 2010).

En este contexto surge el debate inconcluso sobre si es mejor que el emparejamiento sea entre personas que comparten la misma cultura. Mientras que algunos metaanálisis destacan que no existen diferencias significativas en los resultados entre parejas del mismo grupo étnico y de diferentes grupos culturales (DuBois *et al.*, 2011), otros estudios recomiendan esta estrategia en función de las características del mentorado (Birman y Morland, 2014). Es decir, a algunos mentorados les va mejor tener un referente de su propio colectivo y a otros, una persona de otra cultura. Es posible que, debido a esta situación, emparejar en función de la raza o grupo étnico tenga efectos limitados, mientras que lo que influye más en los jóvenes es el tiempo de la relación y el nivel de confianza que se establece (Gaddis, 2012). Estos resultados son consistentes con otros estudios que señalan la importancia de potenciar relaciones de mentoría duraderas y de calidad (Deutsch y Spencer, 2009; Goldner y Mayseless, 2009). Algo parecido sucede con el género. Kanchewa, Rhodes, Schwartz y Olsho (2014) observaron cómo, más allá de algunas excepciones, las relaciones de mentoría entre mentorados del mismo o de diferente género no conlleva resultados significativamente diferentes.

Aún contamos con pocas evidencias que puedan aportarnos más datos e información sobre estas dinámicas culturales. Spencer, Basualdo-Delmonico y Lewis (2011) destacaron que, aunque

los padres y madres de los mentorados prefieran mentores del mismo grupo cultural, también son conscientes de su escasez. Por otro lado, cabe mencionar que la mayoría de los entrevistados percibieron como una oportunidad para sus hijos e hijas el hecho de que puedan establecer relaciones de confianza con personas de otras culturas, especialmente si esto conlleva que sus hijos e hijas disfruten de mayores oportunidades que no suelen tener en su entorno cotidiano (como acceder a museos, tener conversaciones sobre su futuro académico u ocupacional, etc.).

Uno de los elementos esenciales de la motivación humana por existir es la necesidad de pertenecer a algo o de tener un sentido de pertenencia social. Crear vínculos interpersonales estables con otros tiene efectos emocionales y cognitivos importantes en las personas. De hecho, su ausencia afecta negativamente a la salud física y mental de las personas y a su bienestar y las pone en un mayor riesgo de exclusión social (Baumeister y Leary, 1995). En los últimos años se han realizado, en diferentes contextos, algunas intervenciones para mejorar el sentido de pertenencia social de personas procedentes de grupos minoritarios. Por ejemplo, Walton y Cohen (2011) observaron cómo una intervención enfocada a afroamericanos que comenzaban a estudiar en la universidad mejoraba su bienestar, su salud y sus resultados académicos. La intervención tenía como objetivo modificar la interpretación de las adversidades que se encontraban los jóvenes en su vida cotidiana en el primer año de universidad, y que no las relacionaran con los estereotipos raciales o étnicos de “bajas expectativas” hacia el colectivo al que pertenecen, sino más bien como algo natural en el proceso de entrar en la universidad que puede afectar a cualquier persona. Clarificar este escenario ayuda a reducir interpretaciones ambiguas que pueden incrementar la sensación de soledad y de no pertenencia.

Los menores no acompañados que deben afrontar la transición a la vida adulta, las personas refugiadas, o los adolescentes inmigrantes que se han reagrupado con sus familiares pueden tener un sentido de pertenencia social menor que otros colectivos. Esta situación no solo se debe al hecho de afrontar una

nueva vida en un nuevo espacio geográfico, estando expuesto a un mayor riesgo a la soledad y a tener que establecer, de nuevo, vínculos interpersonales estables en el nuevo contexto de recepción. También puede estar relacionada con las relaciones de poder desiguales que existen en una sociedad. Por eso es necesario no solo observar si la persona se siente como en casa en una localidad o barrio determinado, sino también si se siente aceptada por los demás y si percibe que ella y sus iguales tienen las mismas posibilidades de prosperar socialmente que los demás (Antonsich, 2011).

Los menores no acompañados que suelen llegar a la Unión Europea y que son identificados por las autoridades necesitan procesos y servicios de alta calidad que demandan tiempo, inversión económica y un número de empleados que algunas comunidades locales y regionales no están dispuestas a asumir o no pueden hacerlo (Humphris y Sigona, 2017). Es por ello que se recomienda una mayor inversión, una mejor identificación de las necesidades de estos menores y un mejor acompañamiento en la inclusión social en las comunidades de recepción (Menjívar y Perreira, 2018).

Existen algunos procesos que dificultan el desarrollo de un sentido de pertenencia fuerte entre la población inmigrante y refugiada. Uno de los más explícitos es la ausencia o la pérdida del estatus legal. El hecho de encontrarse en situación irregular priva a muchas personas del acceso a becas u otros subsidios, o a un trabajo en la economía formal, y les hace sentirse en riesgo de ser deportados a su país de origen en cualquier momento.

Esta pérdida de estatus legal se puede dar o bien porque se ha llegado en una situación irregular al país de acogida o bien porque, después de haberlo tenido por la protección del menor, lo pierden cuando cumplen la mayoría de edad. Tal situación suele pasar a muchos jóvenes que no han regularizado su situación, y a menudo tiene consecuencias nefastas para su transición a la vida adulta (Gonzales, 2016).

En una línea parecida, Ríos Rojas (2011) destaca la necesidad de apoyar a los inmigrantes jóvenes con mentores, con los cuales puedan deconstruir los mensajes estigmatizadores que existen en los medios de comunicación hacia ellos, transformándolos en una versión más positiva de pertenencia, siendo críticos a la vez con el sistema de desigualdades sociales existente. Smith (2008) también observó que el éxito educativo de algunos de los participantes en su estudio sobre la segunda generación en Nueva York fue facilitado por la presencia de mentores excepcionales, una buena comunicación con los familiares y habilidad para desarrollar identidades socialmente neutrales (*socially neutral operating identities*), maleables en función de las situaciones que se encuentran en diferentes contextos sociales.

Phinney, Horenczyk, Liebkind y Vedder (2001) destacaron cómo la identidad étnica y la identidad nacional y su efecto en el bienestar de las personas inmigrantes tienen que ser entendidas de forma interrelacional. Según estos autores, la mejor vía de adaptación es aquella que promueve una combinación entre una identidad étnica fuerte y una identidad nacional (o sentido de pertenencia al contexto de recepción) también fuerte.

2.

Sobre los efectos de los programas de mentoría en la inclusión social

Muchas son las investigaciones que han identificado los beneficios de la mentoría cuando surge de forma natural y espontánea (*mentoría informal*) (Hagler y Rhodes, 2018; Van Dam *et al.*, 2018). Por ejemplo, en el contexto norteamericano, Erikson, McDonald y Elder Jr. (2009) observaron cómo los jóvenes de entornos desaventajados que contaban con un mentor tenían más probabilidades de llegar a la universidad. En esta línea, Robert Putnam (2015) destaca la necesidad de fomentar una mayor presencia de redes de apoyo y capital social promoviendo relaciones de mentoría, ya que dos tercios de los adolescentes más vulnerables no cuentan con la ayuda de un adulto que les acompañe en su transición a la vida adulta en Estados Unidos (Bruce y Bridgeland, 2014). Varias investigaciones han señalado que los jóvenes de minorías culturales suelen contar con menos mentores informales (Sanchez, 2013; Pryce, Silverthorn, Sanchez y DuBois, 2010). Dicha situación se debe a la poca presencia de adultos de minorías en posiciones de poder y a la desconfianza que puede existir en colectivos tradicionalmente excluidos hacia adultos de la cultura mayoritaria.

En las últimas décadas las relaciones comunitarias se están debilitando, en parte debido a procesos de segregación residencial étnica y de clase social que se están acentuando en diferentes contextos (Massey y Denton, 1993; De Souza Briggs, 2005;

Sabater, Galeano y Domingo, 2013). Para dar respuesta a esta necesidad y para promover las relaciones interculturales están surgiendo en Europa programas de mentoría promovidos por organizaciones cívicas o incluso por administraciones públicas (*mentoría formal*) que tienen el objetivo de promover la inclusión social de la población de origen inmigrante y refugiada. En este sentido, muchos estudios destacan el rol que pueden jugar otras personas adultas que no son familiares (vecinos, monitores, maestros u otros) en la inclusión social al nuevo contexto de recepción (Portes, Aparicio y Haller, 2016; Crul y Schneider, 2014; Rhodes *et al.*, 2006; Sánchez, Esparza y Colón, 2008).

Recientemente, el número de estudios que analizan el impacto de la mentoría ha crecido, de forma considerable, en países anglosajones (Blakeslee y Keller, 2012). En Cataluña y España se está trabajando desde diferentes sectores en esta dirección, con el objetivo de aportar redes de bienestar y lazos comunitarios para la inclusión de las personas inmigrantes y refugiadas que no disfrutaban de ellos. Algunos de estos programas cuentan ya con una trayectoria consolidada y han demostrado buenos resultados en favorecer la inclusión educativa de estudiantes inmigrantes, como los proyectos Rossinyol y enTàndem, o en la transición a la vida adulta de jóvenes extranjeros que dejan atrás procesos de tutela, como el proyecto Referents (Coordinadora de

Mentoría Social, 2014; Feu, 2015). A la vez, estos programas también mejoran las competencias interculturales de los mentores y mentoras (Vickers, McCarthy y Zammit, 2017; Prieto-Flores, Feu y Casademont, 2016). Aun así, sabemos poco sobre su impacto en nuestro contexto (Alegre, 2015) y sobre cuáles son las características de las relaciones de mentoría que tienen mayor calidad y efecto.

Sabemos, a través de algunos metaanálisis realizados, que los efectos que tienen los programas de mentoría en sus usuarios pueden llegar a ser muy variados. De hecho, el abanico es tan amplio que algunos programas pueden llegar a tener efectos negativos en la vida de las personas, y otros, un impacto muy significativo (DuBois *et al.*, 2011). En el primer caso, suele darse porque los mentores tienen actitudes negativas hacia sus mentorados. Cuando esto sucede los jóvenes no solo se distancian del adulto, sino que su motivación para seguir conectado a otros adultos que ocupan posiciones clave en el sistema educativo o para establecer relaciones de confianza con ellos queda trastocada (Buehler, Sanchez, Vaclavik, Rodríguez y Gray, 2018). Un programa de mentoría que no se desarrolle adecuadamente o con recursos suficientes puede generar estas situaciones no desea-



das. Es por ello que los programas tienen que poseer un código ético claro, formar a sus mentores e intentar generar relaciones basadas en el respeto y la integridad (Rhodes, Spencer y Liang, 2009).

En esta línea, algunas autoras y autores han destacado la necesidad de generar consensos científicos a fin de orientar a los profesionales que trabajan en los programas de mentoría para que puedan favorecer una conducta social positiva y promover un adecuado desarrollo socioemocional de los jóvenes en riesgo de exclusión social (Brady, Doolan y Canavan, 2015; Rhodes, 2002).

Promoción de relaciones interculturales a través de la mentoría social

Por mentoría social nos referimos a aquellas relaciones de pares o grupales que fomentan la inclusión social de personas en riesgo de exclusión y que son inducidas por organizaciones del tercer sector y por gobiernos como estrategias para fomentar la inclusión y la cohesión social y que no solo se centran en un grupo de edad concreto (Prieto-Flores y Feu, 2018). El concepto de mentoría para jóvenes (*youth mentoring*) nos parece que acota la mentoría solo a una etapa de la vida y excluye otras. Cada vez más están emergiendo programas dirigidos a la inclusión de la población extranjera o refugiada adulta, a combatir la soledad de las personas mayores de 65 años, a que mayores de 45 años puedan acceder a un empleo, etc., que pueden ser concebidos e incluidos en esta categoría.

Existe un consenso en la comunidad científica en afirmar que cuanto más capaz sea un programa de mentoría formal de crear el entorno, la cercanía y la calidad de las relaciones que se dan en los procesos de mentoría naturales, más exitoso será en lograr una conducta social positiva, en promover un adecuado desarrollo socioemocional y en mejorar la inclusión social de los adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social (The National Mentoring Partnership, 2015). Esta investigación parte de la premisa de que si los programas tienen en cuenta los elementos

más efectivos que señala la literatura se puede ahondar en la promoción de relaciones más duraderas e inclusivas. Un ejemplo de ello es el estudio que Stelter, Kupersmidt y Stump (2018) realizaron recientemente. Observaron cómo, aunque las relaciones de mentoría con jóvenes tutelados suelen durar menos y acabarse de forma prematura en comparación con el resto, si los programas implementan el 78 % de los *elementos efectivos* estas relaciones disfrutaban de mayor longevidad.

Los estudios que se han realizado hasta el momento han destacado que existen una serie de elementos que son de vital importancia en la efectividad de los programas. Algunos de estos son: *a)* el objetivo y el enfoque de los programas: cómo diferentes orientaciones del programa generan un tipo u otro de interacciones en las parejas (Karcher y Nakkula, 2010), incidiendo positivamente o no en la inclusión de la población inmigrante y refugiada, por ejemplo; *b)* la formación de los mentores: saber cómo partir desde los intereses del mentorado o mentorada y sus motivaciones (Miller, 2007); *c)* el emparejamiento: cómo dar voz a mentores y mentorados sobre sus preferencias; *d)* cómo las actividades que la pareja lleva a cabo están conectadas con los objetivos del programa, fomentando conversaciones significativas que favorezcan el desarrollo de virtudes y la mejora de competencias interculturales, y *e)* el seguimiento y evaluación de las parejas para obtener resultados consistentes en relación a los objetivos inicialmente planteados (Herrera, Dubois y Grossman, 2013).

Mientras que en Estados Unidos la mentoría se desarrolló y se extendió durante la década de los noventa con la principal motivación de reducir las desigualdades sociales y de luchar contra la pobreza, en Europa la motivación de su propagación fue la inclusión social de la población inmigrante y refugiada (Preston, Prieto-Flores y Rhodes, (en prensa). En los últimos años estos programas están creciendo exponencialmente en muchos países (Petrovic, 2015), pero contamos aún con pocas investigaciones que nos arrojen algo de luz sobre cuál es el impacto social que tiene esta práctica en Europa –y más concretamente en España–,

sobre las personas inmigrantes y refugiadas (Prieto-Flores, Feu y Casademont, 2016). De hecho, el número de análisis que se han llevado a cabo hasta el momento no alcanza la docena. Todos coinciden en destacar los beneficios de la mentoría en la adaptación al nuevo contexto, pero no clarifican qué elementos hay que tener en cuenta para mejorar la efectividad de un programa (Oberoi, 2016; Birman y Morland, 2014). Otro vacío existente en la literatura es conocer más a fondo cómo funcionan los procesos de mentoría más efectivos y qué estrategias utilizadas por los mentores promueven mayores resultados positivos en los mentorados (Rhodes, Spencer, Keller, Liang y Noam, 2006).

De la creación del vínculo a la relación como contexto de intervención

Tradicionalmente, se ha hecho énfasis en la generación del vínculo para que una relación de mentoría funcione y sea duradera. Sin embargo, contamos cada vez con más estudios que señalan la necesidad de ir más allá de la creación del vínculo entre dos personas para poder trabajar eficazmente los objetivos específicos de los programas. En este sentido, Cavell y Elledge (2014) señalaron que la mentoría es una herramienta eficaz pero poco desarrollada, y que es necesario ahondar en cuáles son las mejores prácticas que se pueden generar dentro de la relación de mentoría en función de los objetivos que se planteen. Este debate nos lleva a preguntarnos, ¿cómo podemos generar relaciones de mentoría que ayuden más y mejor a las personas a las que servimos?, ¿cómo identifica y fomenta cada programa las prácticas más efectivas que empoderan a las personas inmigrantes o refugiadas?

Rhodes (2018) ha destacado la necesidad de crear *dinámicas recursivas*, es decir, una serie de dinámicas que promueve el mentor o mentora durante los encuentros que cuanto más se llevan a cabo más son internalizadas y ayudan a consolidar aprendizajes que favorezcan la inclusión social de los colectivos más vulnerables. Estos aprendizajes y andamiajes (*scaffolding*) quedan en el mentorado o mentorada una vez el mentor ya no

está o cuando finaliza el programa o la relación de mentoría. Uno de los principales retos de los programas está en entrenar a adolescentes o jóvenes en riesgo de exclusión social, que tienen menos probabilidad de tener mentores naturales y éxito escolar, para que desarrollen la capacidad de identificar a su alrededor personas de confianza y de establecer lazos con ellas. También es relevante destacar que no cualquier conexión es válida, ya que aquellas que dan acceso a determinadas trayectorias académicas o laborales inclusivas suelen establecerse con personas que están bien conectadas sistémicamente, lo que anteriormente hemos llamado agentes institucionales (Stanton-Salazar, 2011).

Las mentorías iniciadas por el mentorado y los programas como una pieza más de un conjunto de intervenciones sociales

En los últimos años se está dando un interesante debate entre académicos y profesionales sobre cómo promover que los mentorados puedan ir adquiriendo habilidades para ser cada vez más autónomos, conectar con otros adultos de su entorno natural y que estos puedan convertirse en sus mentores naturales. De esta manera, no se ponen todos los esfuerzos y esperanzas en una sola persona, sino en un abanico más amplio de opciones. Es por ello que algunos investigadores sugieren la necesidad de dejar atrás el esquema tradicional de mentoría uno a uno con un enfoque de “tratamiento” para utilizar esquemas más amplios donde exista la posibilidad de que los jóvenes se empoderen para tener otras relaciones de mentoría con adultos de su entorno natural (Schwartz y Rhodes, 2016). Algunas evaluaciones realizadas han destacado que si estas relaciones de mentoría son iniciadas por los jóvenes suelen durar más tiempo y, por lo tanto, conllevar mayores beneficios (Spencer, Tugenberg, Ocean, Schwartz y Rhodes, 2016; Schwartz, Rhodes, Spencer y Grossman, 2013). Por otro lado, también se han llevado a cabo evaluaciones de otros programas en los que se promueve que jóvenes de minorías con baja representación en la universidad puedan

identificar a adultos de su entorno que puedan convertirse en mentores naturales y de apoyo para sus carreras académicas. Estos programas han favorecido el desarrollo de habilidades sociales para generar y cultivar capital social entre los jóvenes, ya sea en los últimos años de secundaria o en los primeros de universidad (Schwartz *et al.*, 2018; Schwartz, Kanchewa, Rhodes, Cutler y Cunningham, 2016).

Este tipo de programas, denominados Youth-Initiated Mentoring, también están apareciendo en otros contextos, más allá de los Estados Unidos. Concretamente, en Holanda se lleva a cabo un programa con jóvenes en riesgo de exclusión social en que, en vez de sacarlos de casa para alojarlos en instituciones con profesionales que les ayuden en su transición a la vida adulta, se ayuda al joven a identificar a adultos de su entorno que refuercen su red de apoyo para que pueda lidiar con situaciones complejas. Estos mentores pueden ser un familiar, un amigo adulto o un profesional. Durante unos seis meses se trabaja con los jóvenes y con su entorno más cercano para que escojan a alguien de su propia red social como mentor o mentora. Los resultados de este programa fueron que el 83 % de los participantes estaban preparados para nominar a un mentor informal en tan solo un mes (Van Dam *et al.*, 2017). Este tipo de programas tiene implicaciones en el trabajo con los jóvenes, ya que no se les aparta de su vida cotidiana, sino que se trabaja en colaboración con sus familiares, con profesionales y con su red informal de apoyo para que tengan relaciones de mentoría que les empoderen y les aporten autonomía.

Sin embargo, cabe destacar que estos enfoques se encuentran aún en una fase inicial y que es preciso seguir atentos a su evolución y futuras evaluaciones. También existen programas innovadores de mentoría que tienen como objetivo la inclusión social de las personas inmigrantes y refugiadas formando parte de un paquete integral de intervenciones; son prometedoros pero no cuentan aún con evaluaciones pre y post. Algunos ejemplos de ello los tenemos en Dinamarca. El primero se trata del Modelo Aarhus de desradicalización, un programa de pre-

vención del fundamentalismo religioso que se lleva a cabo en la ciudad danesa de Aarhus. Este programa interdepartamental cuenta con la participación de diferentes agentes como la policía, trabajadores sociales, la administración local y un grupo de mentores profesionales que guía a los jóvenes en su proceso de desradicalización. El rol de los mentores, que pertenecen al mismo colectivo religioso, es vital para la reinserción social de los jóvenes, que habían experimentado un proceso de radicalización o que habían vuelto de Siria (Bertelsmen, 2015). El segundo ejemplo es el programa “Mentor netværket”, de la organización KVINFO, que conecta a unas dos mil mujeres de mediana edad, inmigrantes o refugiadas, con mujeres nativas con el objetivo de ayudarles a encontrar trabajo e incorporarse a nuevas redes de amistad en la sociedad danesa. Bloksgaard (2010) destaca que el programa afronta la integración de las mujeres extranjeras y refugiadas desde diferentes ángulos; no solo mejora la dimensión personal, fomentando el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas, sino también dimensiones más estructurales, como la inserción laboral o el acceso a la educación postobligatoria, visibilizando a la mujer mentorada como una persona activa y empoderada y desacreditando por tanto los estereotipos existentes en la sociedad danesa.

Conclusiones

Desafortunadamente, son muy pocas aún las evaluaciones científicas que pueden aportar datos relevantes sobre cuáles son los efectos que tienen los programas de mentoría social en la in-

clusión social de la población inmigrante y refugiada. Para poder obtener una mayor información sobre estos impactos es necesaria la existencia de un mayor número de evaluaciones que puedan ir aportando un mayor conocimiento sobre los efectos que tienen estas iniciativas. APPLYing Mentoring aportará información relevante sobre qué tipo de relaciones de mentoría fomentan una mayor inclusión educativa, laboral o social en diferentes perfiles de usuarios como por ejemplo adolescentes en edad escolar de primera o segunda generación, jóvenes extutelados –algunos de ellos llegaron a Cataluña o España como menores no acompañados– y personas refugiadas.

Más específicamente, se observará qué tipo de relaciones de mentoría facilitan un mayor acceso a capital social, una mejor conexión educativa, o un mayor sentido de pertenencia de las personas inmigrantes y refugiadas al nuevo contexto de acogida. También se obtendrá información sobre el porqué otras relaciones de mentoría no obtienen los mismos resultados. Con este objetivo, a través de los datos cuantitativos y cualitativos recogidos por el equipo investigador, a través de los instrumentos diseñados y de la aplicación móvil, se analizará cómo y en qué grado los mentores y mentoras aplican las dinámicas recursivas que les ofrecen los programas de mentoría a través de la formación que reciben y qué efectos tienen en los mentorados. En principio, a más fidelidad en la implementación del programa por parte de los mentores y mentoras, mayores efectos deberían tener en la inclusión social de las personas inmigrantes y refugiadas.

Referencias bibliográficas

- Achotegui, J. (2012). Emigrar hoy en situaciones extremas. El Síndrome de Ulises. *Aloma*, 30(2), 79-86.
- Alarcón, A., Parella, S. y Yiu, J. (2014). Educational and occupational ambitions among the Spanish “second generation”: The case of Barcelona. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40 (10), 1614-1636.
- Alegre, M. A. (2015). ¿Son efectivos los programas de tutorización individual como herramienta de atención a la diversidad? ¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora educativa. Barcelona: Fundació Jaume Bofill / Institut Català d’Avaluació de Polítiques Públiques.
- Altheide, D. (2002). *Creating Fear: News and the Construction of a Crisis*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Antonish, M. (2011). Searching for belonging – An analytical framework. *Geography Compass* 4 (6), 644-659.
- Aronson, J., Burgess, D., Phelan, S. M. y Juarez, L. (2013). Unhealthy interactions: the role of stereotype threat in health disparities. *American Journal of Public Health*, 103 (1), 50-56.
- Bansak, K., Ferwerda, J., Hainmueller, J., Dillon, A., Hangartner, D. y Duncan, L. (2018). Improving refugee integration through data-driven algorithmic assignment. *Science*, 359 (6373), 325-329.
- Bauman, Z. (2009). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Estado y Sociedad. Barcelona: Paidós.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497-529.
- Berman, L. A. (2011). Social networks and the dynamics of labour market outcomes: Evidence from refugees resettled in the U.S. *The Review of Economic Studies*, 79 (1), 128-161.
- Bertelsen, P. (2015). *Danish preventive measures and de-radicalization strategies: the Aarhus model*. En: W. Hofmeister y M. Sarmah (Eds.). *From the desert to world cities: the new terrorism* (241-253). Singapur: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65 (4), 229-235.
- Birman, D. y Morland, L. (2014). Immigrant and Refugee Youth. En: DuBois, D. L. y Karcher, M. J. *Handbook of Youth Mentoring* (355-368). Nueva York: SAGE. 2ª edición.

- Blakeslee, J. E. y Keller, T. E. (2012). Building the youth mentoring knowledge base: publishing trends and coauthorship networks. *Journal of Community Psychology*, 40 (7), 845-859.
- Bloch, A. (2007). Refugees in the UK labour market: The conflict between economic integration and policy-led labour market restriction. *Journal of Social Policy*, 37 (1), 21-36.
- Bloksgaard, L. (2010). *Integration, mentoring and networking*. [Erfaringer fra KVINFO's mentornetværk for indvandrere og flygtningekvinder i Danmark]. Aalborg: Institut for Historie, Internationale Studier og Samfundsforhold, Aalborg Universitet.
- Bonilla-Silva, E. (2015). More than prejudice: Restatement, reflections, and new directions in critical race theory. *Sociology of Race and Ethnicity*, 1 (1), 73-87.
- Bourdieu, P. (1986). "The forms of capital" (46-58). Richardson, J. G. *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Nueva York: Greenwood Publishing Group.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-34.
- Brady, B., Dolan, P. y Canavan, J. (2015). "He told me to calm down and all that": a qualitative study of forms of social support in youth mentoring relationships. *Child & Family Social Work*, iFirst online.
- Brown, W. (2015). *Estados amurallados, soberanía en declive*. Barcelona: Herder.
- Bruce, M. y Bridgeland, J. (2014). The Mentoring Effect: Young People's Perspectives on the Outcomes and Availability of Mentoring. A report for MENTOR: The national mentoring partnership.
- Buehler, K., Sánchez, B., Vaclavik, D., Rodríguez, E. y Gray, T. (2018). Rules of disengagement: Negative relationships and interactions between adults and youth. *Youth & Society*. iFirst publication.
- Carhill, A., Suárez-Orozco, C. y Páez, M. (2008). Explaining English language proficiency among adolescent immigrant students. *American Educational Research Journal*, 45 (4), 1155-1179.
- Case, A. D. y Hunter, C. D. (2012). Counterspaces: A unite of analysis for understanding the role of settings in marginalized individuals' adaptive responses to oppression. *American Journal of Community Psychology*, 50 (1-2), 257-270.
- Cavell, T. A. y Elledge, L.C. (2014). Mentoring and prevention science. En: DuBois, D. L. y Karcher, M. J. *Handbook of Youth Mentoring*, pp. 29-42. Nueva York: SAGE.
- CEAR. (2018). *Informe 2018: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: Comisión Española de Ayuda al Refugiado. Disponible en: <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2018/06/Informe-CEAR-2018.pdf>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Collet-Sabé, J. y Martori, J. C. (2018). Bridging boundaries with Bernstein: approach, procedure and results of a school support project in Catalonia. *British Journal of Sociology of Education*, iFirst publication.
- Cooper, A. C. y Sanchez, B. (2016). The roles of racial discrimination, cultural mistrust and gender in Latina/o school attitudes and academic achievement. *Journal of Research on Adolescence*, 26 (4), 1036-1047.
- Coordinadora de Mentoría Social (2014). Resultats de l'estudi d'avaluació de l'impacte dels programes de mentoria social. Disponible en: <http://mentoriasocial.org/impacte>.
- Correa-Velez, I., Gifford, S.M., y McMichael, C. (2015). The persistence of predictors of wellbeing among refugee youth eight years after resettlement in Melbourne, Australia. *Social Science & Medicine*, 142, 163-168.

- Correa-Velez, I., Gifford, S.M., y Barnett, A.G. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science & Medicine*, 71, 1399-1408.
- Crul, M., Schneider, J., Keskiner, E. y Lelie, F. (2017) The multiplier effect: how the accumulation of cultural and social capital explains steep upward social mobility of children of low-educated immigrants, *Ethnic and Racial Studies*, 40 (2), 321-338.
- Crul, M. (2016). Super-diversity vs. assimilation: how complex diversity in majority-minority cities challenges the assumptions of assimilation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42 (1), 54-68.
- Crul, M. y Schneider, J. (2014). *Mentoring: What can support projects achieve that schools cannot?* Report of the Sirius education migration network. Bruselas: European Commission.
- Crul, M. y Schneider, J. (2010). Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities, *Ethnic and Racial Studies*, 33 (7), 1249-1268.
- Crul, M. y Schneider, J. (2009). *The second generation in Europe: Education and the transition to the labour market*. Amsterdam: TIES.
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students. Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87 (3), 404-425.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Cromwell Press.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56 (1), 18-37.
- Dagnelie, O., Mayda, A. M. y Maystadt, J. F. (2018). *The labor market integration of refugees to the United States: Do entrepreneurs in the network help?* IZA document series paper.
- Department of Social Services. (2017). *Building a New Life in Australia (BNLA): The Longitudinal Study of Humanitarian Migrants – Findings from the first three waves*. Canberra: Department of Social Services.
- De Souza Briggs, X. (2005). *The Geography of Opportunity. Race and Housing Choice in Metropolitan America*. Washington: Brookings Institution Press.
- Deutsch, N. L. y Spencer, R. (2009). Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships. *New Directions for Youth Development*, 121, 47-70.
- Drinkwater, S. (2017). *Why does unemployment differ for immigrants?* IZA World of Labor Working paper n. 376. Bonn: IZA World of Labor.
- Dubois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N. y Valentine, J. C. (2011). How Effective are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91.
- Erikson, L. D., McDonald, S. y Elder Jr., G. H. (2009). Informal mentors and education: Complementary or compensatory resources? *Sociology of Education*, 82 (4), 344-267.
- Evans, W. N. y Fitzgerald, D. (2017). *The Economic and Social Outcomes of Refugees in the United States: Evidence from the ACS*. NBER Working Paper No. 23498.
- Fasani, F., Frattini, T. y Minale, L. (2018). *(The Struggle for) Refugee integration into the labour market: Evidence from Europe*. Bonn: IZA Discussion paper series.
- Feu Gelis, J. (2015). How an intervention project contributes to social inclusion of adolescents. *Children and Youth Services Review* 52, 144-149.
- Furrer, C. y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 148-162.

- Gaddis, M. S. (2012). What's in a relationship? An examination of social capital, race and class in mentoring relationships. *Social Forces*, 90 (4), 1237-1269.
- Gonzales, R. G. (2016). *Lives in limbo: Undocumented and coming of age in America*. Oakland: The University of California Press.
- Gonzales, R. G., Suárez-Orozco, C. y Dedios-Sanguineti, M. C. (2013). No place to belong: Contextualizing concepts of mental health among undocumented immigrant youth in the United States. *American Behavioral Scientist*, 57 (8), 1174-1199.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-1380.
- Green, G., Rhodes, J., Hirsch, A. H., Suárez-Orozco, C. y Camic, P. M. (2008). Supportive adult relationships and the academic attainment of Latin American immigrant youth. *Journal of School Psychology*, 46, 393-412.
- Hagan, J. M. (1998). Social networks, gender, and immigrant incorporation: Resources and constraints. *American Sociological Review*, 63 (1), 55-67.
- Hagler, M. A. y Rhodes, J. E. (2018). The long-term impact of natural mentoring relationships: A counterfactual analysis. *American Journal of Community Psychology*. iFirst article.
- Hakuta, K., Bialystok, E. y Wiley, E. (2003). Critical Evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, 14 (1), 31-18.
- Hakuta, K., Butler, Y. F. y Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* Santa Barbara, CA: The University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report.
- Herrera, C., Dubois, D. L. y Grossman, J. B. (2013). *The Role of Risk. Mentoring Experiences and Outcomes for Youth with Varying Risk Profiles*. Nueva York: Public/Private Ventures.
- Humphries, R. y Sigona, N. (2017). Outsourcing the “best interests” of unaccompanied asylum-seeking children in the era of austerity. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, iFirst publication.
- INE. (2016). *Cifras de población a 1 de enero de 2016. Estadística de Migraciones 2015. Datos provisionales*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Datos disponibles en: <http://www.ine.es/prensa/np980.pdf> (Última consulta: 22 de junio de 2017).
- International Organization for Migration (2017). *World Migration Report 2018*. Disponible en: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en.pdf
- Kanchewa, S. S., Rhodes, J. E., Schwartz, S. E. O. y Olsho, L. E. W. (2014). An investigation of same-versus cross-gender matching for boys in formal school-based mentoring programs. *Applied Developmental Science*, 18 (1), 31-45.
- Karcher, M. J. y Nakkula, M. J. (2010). Youth mentoring with a balanced focus, shared purpose, and collaborative interactions. *New Directions for Youth Development*, 126, 13-32.
- Lin, N. (1999). Social networks and status attainment. *Annual Review of Sociology*, 25, 467-487.
- Luthra, R., Soehl, T. y Waldinger, R. (2017). Reconceptualizing context: A multilevel model of the context of reception and second generation educational attainment. *International Migration Review*. Publicación iFirst.
- Lutter, M. (2015). Do women suffer from network closure? The moderating effect of social capital on gender inequality in a project-based labor market, 1929 to 2010. *American Sociological Review*, 80 (2), 329-358.
- Martín, I., Arcarons, A., Aumüller, J., Bevelander, P., Emilsson, H., Kalantaryan, S., MacIver, A., Mara, I., Scalettaris, G., Venturini, A., Vidovic, H., Van der Welle, I., Windisch, M., Wolffberg, R. y Zorlu, A. (2017). *From refugees to workers:*

- Mapping labour-market integration support measures for asylum seekers and refugees in EU member states. Volume I: Comparative Analysis and Policy findings.* Florencia: Migration Policy Center.
- Martinovic, B. y Verkuyten, M. (2013). "We were here first, so we determine the rules of the game": Autochthony and prejudice towards out-groups. *European Journal of Social Psychology*, 43 (7), 637-647.
- Massey, D. S. y Denton, N. A. (1993). *American Apartheid. Segregation and the Making of the Underclass.* Cambridge: Harvard University Press.
- McDonald, S. y Elder Jr., G. H. (2006). Does social capital matter? Non-searching for jobs across the life course. *Social Forces*, 85 (1), 521-549.
- Medvedeva, M. y Portes, A. (2017). Immigrant bilingualism in Spain: An asset or a liability? *International Migration Review*, 51 (3), 632-666.
- Menjívar, C. y Perreira, K. M. (2017). Undocumented and unaccompanied: children of migration in the European Union and the United States. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, iFirst publication.
- Miller, A. (2007). Best Practices for formal youth mentoring. En: T.D. Allen y L.T. Eby (Eds.). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (307-324). Malden: Blackwell Publishers.
- Moore, G. (1990). Structural Determinants of Men's and Women's Personal Networks. *American Sociological Review*, 55, 726-35.
- Mouw, T. (2003). Social capital and finding a job: Do contacts matter? *American Sociological Review*, 68 (6), 868-898.
- Nash, M. (2005). *Inmigrantes en nuestro espejo. Inmigración y discurso periodístico en la prensa española.* Barcelona: Icaria.
- Oberoi, A. K. (2016). *Mentoring for first-generation immigrant and refugee youth.* Washington D. C.: National Mentoring Resource Center.
- Observatorio Permanente de la Inmigración. (2016). Extranjeros residentes en España. Principales resultados. Informe disponible en: <http://extranjeros.empleo.gob.es> (Última consulta: 20 de junio de 2017).
- Pager, D. y Shepherd, H. (2008). The sociology of discrimination: racial discrimination in employment, housing, credit and consumer markets. *Annual Review of Sociology*, 34, 181-209.
- Petrovic, M. (2015). *Mentoring in Europe and North America: Strategies for improving immigrants' employment outcomes.* Bruselas: Migration Policy Institute Europe.
- Piracha, M., Tani, M. y Vaira-Lucero, M. (2013). *Social capital and immigrants' labour market performance.* Bonn: IZA discussion paper N° 7274.
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K. y Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: an interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 493-510.
- Portes, A., Aparicio, R. y Haller, W. (2016). *Spanish legacies: The coming of age of the second generation.* Oakland: The University of California Press.
- Portes, A. y Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *The Future of Children*, 21 (1), 219-246.
- Portes, A. y Rumbaut, R. (2006). *Immigrant America: A portrait.* Oakland: The University of California Press.
- Portes, A. y Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation.* Oakland: The University of California Press.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and application in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.

- Portes, A. y Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-96.
- Portes, A. y Borocz, J. (1989). Contemporary Immigration: Theoretical perspectives on its determinants and modes of incorporation. *International Migration Review*, 23(3), 606-630.
- Portes, A. y Bach, R. L. (1985). *Latin journey: Cuban and Mexican immigrants in the United States*. Oakland: The University of California Press.
- Preston, J., Prieto-Flores, Ò. y Rhodes, J. E. (en prensa). Mentoring in context: A comparative study of youth mentoring programs in the United States and continental Europe. *Youth & Society*.
- Prieto-Flores, Ò., Feu, J. y Casademont, X. (2016). Assessing Intercultural Competence as a Result of Internationalization at Home Efforts: A case study from the Nightingale Mentoring Program. *Journal of Studies in International Education*, 20 (5), 437-453.
- Prieto-Flores, Ò. y Feu, J. (2018). ¿Qué impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? Una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 31, 153-167.
- Pryce, J. M., Silverthorn, N., Sanchez, B. y DuBois, D. L. (2010). GirlPOWER! Strengthening mentoring relationships through a structured, gender-specific program. *New Directions for Youth Development*, 126, 89-105.
- Putnam, R. D. (2015). *Our Kids. The American Dream in Crisis*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Quiroga, V., Alonso, A. y Sòria, M. (2011). Els menors migrants no acompanyats a Catalunya. Present i futur del fenomen (45-71). En: Generalitat de Catalunya. *Recerca i Immigració III*. Barcelona: Departament de Benestar Social i Família.
- Ríos-Rojas, A. (2011). Beyond delinquent citizenships: Immigrant youth's (Re)visions of citizenship and belonging in a globalized world. *Harvard Educational Review*, 81 (1), 64-94.
- Rhodes, J. E. (2018). *Research on quality of mentoring relationships: how to build strong relationships*. [Archivo de video]. Recurso disponible en: <https://mentoringsummit.eu/speakers/jean-rhodes/>
- Rhodes, J. E., Spencer, R. y Liang, B. (2009). First do not harm: Ethical principles for youth mentoring relationships. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40 (5), 452-458.
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B. y Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34, 691-707.
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand By Me: The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rumbaut, R. G. (2005) Turning points in the transition to adulthood: Determinants of educational attainment, incarceration, and early childbearing among children of immigrants, *Ethnic and Racial Studies*, 28 (6), 1041-1086.
- Rumbaut, R. y Portes, A. (2001). *Ethnicities: Children of Immigrants in America*. Oakland: The University of California Press.
- Sabater, A., Galeano, J. y Domingo, A. (2013). La transformación de las comunidades mayoritarias y la formación y evolución de los enclaves étnicos residenciales en España. *Migraciones*, 34, 11-44.
- Sánchez, B. (2016). *Mentoring for black male youth*. Washington: National Mentoring Resource Center Population Review.
- Sánchez, B., Colón-Torres, Y., Feuer, R., Roundfield, K. E. y Berardi, L. (2010). Race, ethnicity and culture in mentoring

- relationships. En: DuBois, D. L. y Karcher, M. J. *Handbook of Youth Mentoring*, 145-158. Nueva York: SAGE.
- Sánchez, B., Esparza, P. y Colón, Y. (2008). Natural mentoring under the microscope: An investigation of mentoring relationships and latino adolescents' academic performance. *Journal of Community Psychology*, 36 (4), 468-482.
- Schuster, L. y Solomos, J. (2004). Race, immigration and asylum. New labour's agenda and its consequences. *Ethnicities*, 4 (2), 267-300.
- Schwartz, S. E. O., Kanshewa, S. S., Rhodes, J. E., Gowdy, G., Stark, A. M., Horn, J. P., Parnes, M. y Spencer, R. (2018). "I'm having a little struggle with this, can you help me out?": Examining impacts and processes of a social capital intervention for first-generation college students. *American Journal of Community Psychology*, 61, 166-178.
- Schwartz, S. E. O., Kanchewa, S. S., Rhodes, J. E., Cutler, E. y Cunningham, J. L. (2016). "I didn't know you could just ask": Empowering underrepresented college-bound students to recruit academic and career mentors. *Children and Youth Services Review*, 64, 51-59.
- Schwartz, S. E. O. y Rhodes, J. E. (2016). From treatment to empowerment: New approaches to youth mentoring. *American Journal of Community Psychology*, 58, 150-157.
- Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E., Spencer, R. y Grossman, J. B. (2013). Youth Initiated Mentoring: Investigating a new approach to working with vulnerable adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 52, 155-169.
- Scott FitzGerald, D. y Arar, R. (2018). The sociology of refugee migration. *Annual Review of Sociology*, 44 (8), 8.1-8.20.
- Silva, A. C. y Massey, D. S. (2015). Violence, networks and international migration from Colombia. *International migration*, 53 (5), 162-178.
- Smith, R. C. (2008). Horatio Alger lives in Brooklyn: Extrafamily support, intrafamily dynamics and socially neutral operating identities in exceptional mobility among children of Mexican immigrants. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620, 270-290.
- Social.cat. (2018). Fins a 900 menors estrangers no acompanyats han arribat entre juliol i agost a Catalunya. Disponible en: <https://www.social.cat/noticia/8839/fins-a-900-menors-estrangers-no-acompanyats-han-arribat-entre-juliol-i-agost-a-catalunya>
- Spencer, R., Tugenberg, T., Ocean, M., Schwartz, S. E. O. y Rhodes, J. E. (2016). "Somebody who was on my side": A qualitative examination of youth initiated mentoring. *Youth & Society*, 48 (3), 402-424.
- Spencer, R., Basualdo-Delmonico, A., Walsh, J. y Drew, A. L. (2017). Breaking up is hard to do: A qualitative interview study of how and why youth mentoring relationships end. *Youth & Society*, 49 (4), 438-460.
- Spencer, R., Basualdo-Delmonico, A. y Lewis, T. O. (2011). Working to make it work: the role of parents in the youth mentoring process. *Journal of Community Psychology*, 39 (1), 51-59.
- Stanton-Salazar, R. D. (2011). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth & Society*, 43 (3), 1066-1109.
- Stanton-Salazar, R. D. y Dornbusch, S. M. (1995). Social capital and the reproduction of inequality: Information networks among Mexican-origin high school students. *Sociology of Education*, 68 (2), 116-135.
- Stelter, R. L., Kupersmidt, J. B. y Stump, K. N. (2018). Supporting mentoring relationships of youth in foster care: Do program practices predict match length? *American Journal of Community Psychology*. iFirst article.

- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A. y Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111 (3), 712-749.
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J. E. y Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox. Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth & Society*, 41 (2), 151-185.
- The National Mentoring Partnership. (2015). *Elements of effective practice for mentoring* (4^a ed.). Washington D.C.: MENTOR, the National mentoring partnership.
- Valles, M. S., Cea D'Ancona, M. A. e Izquierdo, A. (1999). *Las encuestas sobre inmigración en España y en Europa*. Madrid: IMSERSO.
- Van Dam, L., Smit, D., Wildschut, B., Branje, S. J. T., Rhodes, J. E., Assink, M. y Stams, G. J. J. M. (2018). Does natural mentoring matter? A multilevel meta-analysis on the association between natural mentoring and youth outcomes. *American Journal of Community Psychology*. iFirst article.
- Van Dam, L., Neels, S., De Winter, M., Branje, S., Wijsbroek, S., Hutschemaekers, G., Dekker, A., Sekreve, A., Zwaanswijk, M., Wissink, I. y Stams, G. J. (2017). Youth Initiated Mentors: Do they offer an alternative for out-of-home placement in youth care? *British Journal of Social Work*, 47, 1764-1780.
- Van Dijk, T. (2005). Nuevo racismo y noticias. Un enfoque discursivo. En: M. Nash *et al.* [eds.], *Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Vickers, M., McCarthy, F. y Zammit, K. (2017). Peer mentoring and intercultural understanding: Support for refugee-background and immigrant students beginning university study. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 198-209.
- Walton, G. y Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331, 1447-1451.
- Yoshikawa, H., Suárez-Orozco, C. y Gonzales, R. (2016). Unauthorized status and youth development in the United States: Consensus statement of the society for research on adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 27 (1), 4-19.

<http://mentoringapp.udg.edu>

