

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**“La percepción de profesionales de las entidades sociales sobre las necesidades, el desarrollo y la atención a adolescentes y jóvenes migrantes en Madrid capital”**

**Autor:**

Kappa Grealy

**Tutores:**

Rocío Herrero

Kevin van der Meulen

**Máster Universitario en Intervención Psicosocial y Comunitaria**

**Curso académico de la defensa: 2022/2023**

## **Resumen**

En la presente investigación se examina la percepción de trabajadores de entidades sociales sobre las necesidades y el desarrollo de adolescentes y jóvenes migrantes en Madrid capital. Para ello, se realizaron 19 entrevistas con profesionales: coordinadores, educadores y psicólogos que trabajan directamente con adolescentes migrantes en 10 entidades sociales, además de entrevistas con agentes tutores y miembros de la policía nacional en Madrid. El objetivo de las entrevistas era explorar tanto el impacto del entorno de la entidad para el desarrollo del adolescente como las percepciones de los profesionales sobre el bienestar y necesidades de las y los adolescentes y jóvenes a quienes atienden. En las entrevistas se destacó el potencial de las entidades sociales como entornos positivos para las y los adolescentes y jóvenes en cuanto a la construcción de una red de apoyo y un sentimiento de pertinencia, además de la importancia de la etiqueta positiva. Se identificaron las siguientes necesidades: una mayor formación específica para los profesionales sobre el trabajo con adolescentes migrantes, examinar en más detalle las experiencias de discriminación de las y los adolescentes, los jóvenes y sus familias, así como necesidades de recursos de aprendizaje de castellano y de recursos de salud mental.

Palabras clave: adolescentes, jóvenes, bienestar, migración, desarrollo positivo.

## **Abstract**

The following research project examines the perception of professionals who work in social entities about the needs and the development of adolescent and young migrants in Madrid city. 19 interviews were conducted with professionals: coordinators, educators, psychologists and mentoring agents who work directly with adolescent migrants in 10 social entities and local police in Madrid. The objective of the interviews was to explore the environment of these entities in relation to the development of the adolescent as well as the perception of the professionals about the wellbeing and needs of the adolescents they work with. The interviews highlighted the potential of social entities as positive environment for adolescent migrants and youth to construct a support network and foster a sense of community, in addition to the importance of a positive attitude towards these youth. Different needs were identified including a need for specialised training for the professionals related to working with migrant adolescents was identified, to examine in more depth the experiences of discrimination of these adolescents and their families as well as a need for more mental health and Spanish learning resources.

Keywords: adolescents, youth, wellbeing, migration, positive development.

<b>1. Introducción .....</b>	<b>6</b>
<b>2. Marco teórico .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1. Las y los adolescentes migrantes en España.....</b>	<b>9</b>
2.1.1 Datos demográficos de la población migrante.....	9
2.1.2 Descripción de la adolescencia migrante en España.....	10
<b>2.2. Necesidades de las y los adolescentes migrantes.....</b>	<b>12</b>
2.2.1 Atención de las necesidades de las y los adolescentes migrantes en España.....	15
<b>2.3. El desarrollo positivo de adolescentes migrantes y refugiados.....</b>	<b>20</b>
2.3.1 Modelos de Desarrollo Positivo.....	20
<b>3. Objetivos y planteamiento del presente trabajo.....</b>	<b>26</b>
<b>4. Metodología .....</b>	<b>27</b>
<b>4.1 Diseño de la investigación .....</b>	<b>27</b>
<b>4.2 Análisis preliminar de los datos .....</b>	<b>33</b>
4.2.1 Características generales de los participantes.....	33
4.2.2 Características específicas de los distritos, entidades y participantes de este estudio.....	34
4.2.3 Descripción del análisis de los datos:.....	45
<b>5. Resultados .....</b>	<b>47</b>
<b>5.1. Consideraciones sobre el uso de términos para referirse a las y los adolescentes por las participantes.....</b>	<b>47</b>
<b>5.2 Las necesidades de las y los adolescentes migrantes según las participantes.....</b>	<b>49</b>
5.2.1 Necesidades básicas.....	50
5.2.2 Necesidad de documentación y estatus legal.....	51
5.2.3 Necesidades académicas.....	52
5.2.4 El rendimiento académico y el impacto en el autoconcepto.....	54
5.2.5 Personas de referencia y red de apoyo.....	55
5.2.6 Necesidades en relación con la salud mental.....	55
5.2.7 Necesidad de construcción de la identidad.....	57
5.2.8 Necesidad de un grupo de iguales.....	59
5.2.9 El problema de la discriminación.....	59
5.2.10 Visión del futuro y oportunidades.....	60
<b>5.3 Trabajo en redes de apoyo y entorno de las y los adolescentes migrantes.....</b>	<b>62</b>
5.3.1 Importancia del trabajo en red para las entidades.....	62
5.3.2 Papel de la familia.....	63
5.3.2.1 Colaboración con la familia.....	63
5.3.2.3 Necesidades de las y los adolescentes y sus padres.....	65

5.3.3 El papel de los centros educativos.....	65
5.3.4 El papel del espacio público.....	66
<b>5.4 Papel de las entidades y de las profesionales .....</b>	<b>68</b>
5.4.1 Metodología de las entidades .....	68
5.4.2 Papel de las profesionales y las entidades.....	69
5.4.3 Necesidades que puede atender la entidad no abordadas en otros ámbitos .....	81
<b>5.5 Percepciones de las carencias en la atención a las adolescentes .....</b>	<b>85</b>
5.5.1 Voluntad y abandono de la entidad .....	85
5.5.2 Barreras estructurales .....	86
5.5.3 Servicios de salud mental.....	87
5.5.4 Servicios idiomáticos.....	88
5.5.5 Oportunidades educativas y formativas.....	89
<b>6. Discusión.....</b>	<b>90</b>
<b>7. Conclusiones .....</b>	<b>98</b>
<b>8. Referencias .....</b>	<b>100</b>
<b>9. Anexos.....</b>	<b>106</b>

## 1. Introducción

Desplazarse de un territorio geográfico a otro, ya sea por deseo o por una necesidad, es un fenómeno que siempre ha existido en la sociedad humana. Este proceso no solo tiene consecuencias para el individuo que migra, sino que también tiene la capacidad de transformar sociedades. Las políticas de migración forman parte de los metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y es esencial planificar para la migración y todo lo que conlleva a nivel internacional, nacional y local.

El contexto de la presente investigación es la ciudad de Madrid, donde el 15,2% del alumnado en el régimen general de los centros públicos es de origen extranjero (Comunidad de Madrid, 2022)<sup>1</sup>. En un informe sobre los derechos de la infancia y adolescentes en la Comunidad de Madrid, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) subraya que las necesidades de apoyo e integración de estos niños y niñas deben ser contempladas en el diseño y aplicación de la política educativa, así como en la inversión pública de la Comunidad de Madrid (UNICEF, 2018).

La experiencia migratoria supone muchas pérdidas. Entre ellas, la pérdida de la red de apoyo y de la identidad, y el hecho de estar expuestos a situaciones de estrés (Achotegui, 2008). En el caso de las y los adolescentes y jóvenes migrantes, no solamente están afrontando los procesos de migración y adaptación, sino también todo lo que supone ser una persona en desarrollo. Farahani y Bradley (2008) subrayan como, dado la prevalencia de la migración y la complejidad del impacto de este proceso, hay una necesidad de explorar las maneras en que las experiencias de migración interactúan con otros factores de riesgos y protección y el impacto de todo ello en el ajuste y bienestar de adolescentes. Las personas y el entorno en que se encuentran las y los adolescentes y jóvenes son factores muy importantes en relación con su desarrollo: la familia, el centro escolar, los amigos, la comunidad y también otros entornos, como pueden ser las entidades sociales. Estas relaciones y entornos pueden servir como factores protectores importantes a la hora de abordar el proceso migratorio y de adaptación.

---

<sup>1</sup> La Comunidad de Madrid sigue las definiciones del Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española sobre los términos de extranjera y migrantes

“extranjera es una persona natural de un país que no es el propio, mientras que inmigrante, en primera acepción, es una persona que llega a un país extranjero para radicarse en él, Por lo tanto, resulta evidente que toda persona inmigrante es extranjera, pero no al contrario.” (Comunidad de Madrid, 2018, p. 12)

El presente trabajo se realiza dentro del proyecto de investigación SURE (Sistemas de apoyo social de adolescentes, migrantes y refugiados en la educación secundaria, SURE por sus siglas en inglés). En este proyecto se estudia la inclusión y el bienestar socioemocional de adolescentes y jóvenes de origen migrante y refugiados en la ciudad de Madrid. El proyecto SURE está financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2021-126886OA-I00). El proyecto plantea conocer más sobre los apoyos y las dificultades que tienen las y los adolescentes y jóvenes migrantes en Madrid a lo largo de los años educativos, con el último objetivo de desarrollar medidas de intervención para el contexto escolar. Por tal motivo, se ha buscado la participación de los/las adolescentes y sus familias, sus profesores/as, así como asociaciones/entidades que trabajan con adolescentes.

Este trabajo, en concreto, responde al objetivo del proyecto de SURE de examinar más en profundidad el papel y el impacto de las entidades sociales en el bienestar de las y los adolescentes y jóvenes migrantes y refugiados en la ciudad de Madrid. Por ello se acercó a la percepción de profesionales en entidades sociales que promueven el desarrollo social de los/las adolescentes en la comunidad de Madrid. A lo largo de la realización del presente trabajo se consultó a menudo con el grupo de trabajo (*working group*) asignado a la investigación con entidades sociales en donde se localizó a los dos tutores del presente trabajo. Se trabajó también con otra estudiante de posgrado, quien colaboró en algunos aspectos del trabajo y con la realización de 6 entrevistas.

El presente estudio busca contemplar las necesidades y el bienestar de las y los adolescentes y jóvenes de origen migrante dentro de la experiencia dual de ser migrante y personas en pleno proceso de desarrollo. En este sentido, el objetivo es analizar cuáles son los derechos que se deben garantizar, reforzar y proteger, y las necesidades que hay que atender para que las y los adolescentes migrantes tengan los apoyos, entornos y oportunidades necesarias para poder desarrollarse.

A continuación, se va a examinar el contexto de la migración de adolescentes en Madrid y la atención a ellos, detallar las entrevistas a profesionales de entidades sociales y algunas reflexiones que surgen de las mismas.

### **Nota sobre Términos**

Es relevante detallar como se entiende algunos términos en el presente estudio y en estudio SURE del que forma parte;

**adolescentes y jóvenes:** el estudio incluye a personas de 11 a 23 años; adolescentes de 11 a 18 años y jóvenes de 18 a 23 años. El estudio contempla estas edades dado que el proyecto SURE del que forma parte se centra en estudiantes matriculados en educación secundaria y formación técnica y vocacional.

**adolescentes y jóvenes migrantes:** el estudio se enfoca en adolescentes y jóvenes nacidos en un país distinto a España o con un padre o madre nacido fuera de España. Es decir, se incluye a migrantes de primera y segunda generación. Las razones por esta trayectoria migrante pueden ser variadas incluyendo tanto a migrantes económicos como forzosos que incluye a los refugiados.

**entidades sociales:** para este estudio se incluyó a ONGS, asociaciones o servicios públicos que atienden a población de adolescentes y jóvenes migrantes en Madrid capital.



## **2. Marco teórico**

### **2.1. Las y los adolescentes migrantes en España**

#### **2.1.1 Datos demográficos de la población migrante**

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) define a un migrante como cualquier persona que se desplaza, o se ha desplazado, a través de una frontera internacional o dentro de un país, es decir, fuera de su lugar habitual de residencia. Los motivos para desplazarse pueden ser diversos, incluyendo razones económicas, familiares, educativas o de condiciones de vida (OIM, 2019). Según datos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en 2021, un total de 272 millones de personas en el mundo residían en un país diferente a su país de nacimiento (OIM, 2022). Entre ellos existen personas que han migrado “debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas”, a los que se les da la condición de refugiado (Convención sobre el Estatus de los Refugiados, 1951). Al final de 2022, según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), se estimó que el número de personas desplazadas por la fuerza en todo el mundo era de 108,4 millones, alcanzando un nuevo récord (ACNUR, 2022). A la vez, la migración por razones climáticas parece hacerse cada vez más urgente. Para mediados de siglo se estima que el número de personas que migren por este motivo podrían superar los 250 millones (Comisión Española de Ayuda al Refugiado [CEAR], 2022). Además, se debe destacar que del total de personas en situación de migración, 30 millones son menores de edad (Save the Children, 2019). Resulta evidente que la migración, sea por motivos forzados o no, es un fenómeno que afecta a un porcentaje significativo de la población, por lo que es trascendental un proceso de acompañamiento que permita la adaptación de las personas, incluyendo a los menores, a sus nuevos contextos.

En las últimas décadas, España ha realizado una transición de ser principalmente emisor de emigrantes a convertirse en un polo de atracción para los mismos (Asociación Comisión Católica Española de Migraciones [Accem], 2021). En 2022, la población extranjera en España era de 5.579.947 personas (Europa Press, 2022) un 11,7% por ciento de la población, siendo las principales nacionalidades de origen Marruecos, Rumanía, Colombia, Reino Unido e Italia (Accem, 2021).

En 2022 había en Madrid 1.201.345 niñas y niños de 0 a 17 años; la infancia y adolescencia suponen el 17,75% de la población total (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2022). En el mismo año, la población de origen extranjero de 0 a 19 años era de 161.225 personas (Comunidad de Madrid, 2022). Según datos del mismo año, el número total de alumnado extranjero al régimen general era de 143.266, un 12,03 % del total del alumnado (Comunidad de Madrid, 2022). Del total de alumnado en la Comunidad de Madrid, el 14,05% de los que se encuentran en la Educación Primaria, el 10,64 % de los que se encuentran en la escuela secundaria y el 20,10% de la Formación Profesional Básica son migrantes (Comunidad de Madrid, 2022). Es importante notar que hay una alta concentración del alumnado extranjero en los centros públicos, el 15,2% del total del alumnado, frente a los colegios privados, que representan el 6.5% del alumnado (UGT, 2022).

Los datos demuestran que hay un porcentaje significativo de adolescentes extranjeros en la Comunidad de Madrid, por lo que es pertinente incorporar sus perspectivas, necesidades y realidades dentro de los planes de la infancia y adolescencia del país, tanto a escala estatal como local. Cabe resaltar que esta inclusión debería no solamente ponerse en marcha en los centros escolares, sino también fuera de ellos, a nivel comunitario y de servicios sociales, si se quiere enfrentar la pobreza y exclusión social a las que puedan estar expuestos (UGT, 2022).

### **2.1.2 Descripción de la adolescencia migrante en España**

La adolescencia es un concepto central en el presente trabajo, por lo que es necesario definir cómo se entiende y en qué contexto. La Organización Mundial de la Salud (OMS) la define como “la fase transicional entre la infancia y la adultez”; Coleman y Hendry la describen como una etapa marcada por el cambio constante, “un periodo que engloba varios periodos de transición” (Coleman y Hendry, 1999). Aunque se puede hacer referencia a los cambios fisiológicos que tienen lugar en esta etapa (cognitivo, hormonal, neurológico y de maduración sexual), la adolescencia no es un concepto fijo en todas las culturas (Petrova y Schwart, 2017). Existen culturas en las que no se distingue tanto entre adulto y adolescente y otras en las que se restringe este periodo de transición al máximo, lo que muestra que no se concibe como una fase de la vida en todas las sociedades (Petrova y Schwart, 2017). Incluso en las sociedades en las que la adolescencia sí es considerada una fase de la vida, existen variaciones en las expectativas y

normas que conlleva. Para entender cómo las y los adolescentes actúan es imprescindible entender el contexto cultural de dónde vienen, dado que las normas sociales tienen un papel importante en definir cómo las y los adolescentes tienen que actuar y dictan cómo deben utilizar las habilidades que van adquiriendo en esta etapa (Petrova y Schwart, 2017). Este aspecto es relevante dado que los y las adolescentes migrantes y sus familias pueden venir de contextos en los que la adolescencia se define de manera diferente.

El presente trabajo se centra en el contexto español, en el cual se entiende a la adolescencia como una etapa de la vida entre la niñez y la vida adulta. La adolescencia empieza marcada por un criterio biológico (pubertad) y termina de acuerdo a criterios sociales (Coleman y Hendry, 1999). La etapa de la adolescencia en el contexto español se ha alargado en los últimos 60 años por razones sociales, incluyendo la dificultad de encontrar trabajo, la tendencia a estudiar más años (Coleman y Hendry, 1999) y la liberación femenina (Petrova y Schwart, 2017). No existe una conclusión cierta sobre las edades que engloban este periodo. La OMS, por ejemplo, destaca la franja de edad de entre 10 y 19 años. Para el presente trabajo se va a enmarcar este periodo entre las edades de 11 a 23 años, que contempla las y los adolescentes además de los jóvenes. Esta franja de edad coincide con la edad de los participantes del proyecto SURE en el cual se engloba el presente estudio: adolescentes y jóvenes entre 11 y 23 años de origen migrante matriculados en centros de educación secundaria y de formación profesional en la Comunidad de Madrid.

A continuación, se va a describir cómo las y los adolescentes viven esta etapa, en la que se producen cambios significativos en la identidad y en las relaciones sociales. Coleman (1989) ha elaborado el Modelo Focal para explicar cómo a pesar de los numerosos cambios y adaptaciones que requiere esta fase, las y las y los adolescentes se adecúan a los mismos sin tanto estrés y trauma. Según su modelo, la explicación radica en el hecho de que las y los adolescentes van procesando una transición a la vez. Sin embargo, señala que la complicación se presenta cuando las y las y los adolescentes experimentan y tienen que adaptarse a muchos cambios a la vez (Coleman y Hendry, 1999). En la actualidad, hay muchas variables que pueden conducir a estos cambios simultáneos y múltiples, y una de ellas puede ser la migración.

En el foco de este trabajo de investigación se encuentran las y las y los adolescentes migrantes, individuos que tienen dualidad de experiencia por ser adolescentes y migrantes. El

proceso de migrar también supone consecuencias significativas para el bienestar del individuo y para su identidad. Es importante señalar que hay variables que impactan la vivencia de la migración. Por ejemplo, la edad en la que las y las y los adolescentes hayan migrado, es decir, no es igual para aquellos que llegaron desde muy pequeños, durante la propia adolescencia o los que nacieron en España (Ramo Cervera y Meléndez Ortega, 2012).

Para las y los adolescentes, tener que procesar todos estos cambios tiene un efecto importante en cómo se relacionan con ellos mismos y con su entorno. Pueden experimentar sentimientos de soledad, desconfianza y confusión al no reconocer espacios y referentes familiares (Cervera y Meléndez Ortega, 2012). Entre los procesos psicológicos negativos, las y los migrantes pueden experimentar la pérdida y el duelo de lo que han dejado atrás, el proceso de crear una nueva identidad en su país de acogida, vivir situaciones de estrés y supervivencia que pueden ser traumáticas y la incertidumbre o los problemas de adaptación y aculturación en su país de acogida (Sánchez Haro, 2015; Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, 2016). Las experiencias migratorias traumáticas en las y los adolescentes pueden traer dificultades a más largo plazo e influir en su estado psicoemocional, incluyendo su personalidad (Ramo Cervera y Meléndez Ortega, 2012). Diversos factores pueden influir en que la experiencia de la migración sea más o menos traumática, tales como: a quiénes se dejó atrás, si se va solo o acompañado, la experiencia del proceso migratorio en sí mismo, las condiciones y recepción que reciben y el apoyo que les brindan en el país de acogida, entre otros (Achotegui, 2008; Ramo Cervera y Meléndez Ortega, 2012). Sin importar el hecho de que sea traumática o no la migración, se trata de una experiencia de vida con consecuencias significativas en la identidad y el bienestar de las y los adolescentes.

## **2.2. Necesidades de las y los adolescentes migrantes**

En esta sección se van a tratar las necesidades de las y las y los adolescentes migrantes, principalmente sus necesidades psicológicas, aunque se reconoce la importancia de cubrir primero sus necesidades básicas (de alojamiento, alimentación, inestabilidad económica). Las y los adolescentes presentan necesidades particulares debido a su condición de estar en desarrollo. Son personas adaptables y resilientes, y a la vez vulnerables y con necesidad de protección. En ese contexto, la migración añade una experiencia adicional que puede impactar en su proceso de

construcción de identidad, sus relaciones sociales, su sentimiento de pertenencia y su bienestar (Ramo Cervera y Meléndez Ortega, 2012).

Bonnie y Backes (2019) resaltan que la adolescencia se caracteriza por una preocupación por el yo y por el desarrollo de la autoconciencia. Las y los adolescentes están construyendo la relación que tienen con ellos mismos, con la gente y con el mundo que les rodea. Ramo Cervera y Meléndez Ortega (2012) caracterizan la adolescencia por ciertas pérdidas, entre ellas la pérdida de la identidad infantil, que supone la búsqueda de una nueva identidad. Las y los adolescentes empiezan a construir esta identidad de manera consciente e inconsciente. Una parte de esta construcción se hace juzgando y valorando los modelos que los rodean. Sin embargo, a veces estos modelos más cercanos no son los que los atraen y entonces van en búsqueda de otros referentes (Ramo Cervera y Meléndez Ortega, 2012). La pérdida de la identidad es también una de las grandes pérdidas de la migración (CEAR, 2020). Para los/las adolescentes, la identidad se ve muy afectada y desestabilizada por la migración (Ramo Cervera y Meléndez Ortega, 2012), debido a que han perdido sus referentes identitarios: la gente, el idioma y las costumbres que han dejado en su país de origen, por lo que ahora tienen que construir nuevos referentes (Ramo Cervera y Meléndez Ortega, 2012).

Como ya se ha mencionado, la identidad no es algo que se construye en un vacío, sino que se refuerza, contrasta y afirma en relación con otras personas. La construcción de la identidad en la adolescencia está fuertemente influenciada por el contexto cercano y social (Bonnie y Backes, 2019). En cuanto a la adaptación al mundo social, el gran desafío y el dilema de la adolescencia se encuentra entre el deseo de querer integrar, de ser parte y de distinguirse, es decir, entre “desempeñar un papel adecuado” en la sociedad y “la autoconstrucción” (Coleman, 2011). Las y los adolescentes tienen que integrar tanto la enorme importancia de pertenencia a un grupo, como la necesidad de realizar una autoconstrucción, separándose de los padres y otras influencias formativas (Coleman, 2011).

Durante la adolescencia se va modificando la relación madre/padre-hija/o, rompiendo con aquella que se caracteriza por la protección y la dependencia durante la infancia (Ramo Cervera y Meléndez Ortega, 2012). Es normal que en este proceso de desarrollo los/las adolescentes empiecen a cuestionar, criticar y posicionarse frente a estos adultos en sus vidas, ya sean padres, familiares y profesores, dada la frustración, ansiedad y todo lo que conlleva desarrollarse, buscar

su identidad y posición de igualdad con estos adultos (Ramo Cervera y Meléndez Ortega, 2012). Una vez que el adolescente siente que ha podido lograr esto solo, puede entonces ajustar esta relación (Ramo Cervera y Meléndez Ortega, 2012). Los adultos que rodean al adolescente pueden no contar con las herramientas necesarias para hacer frente a esta situación y reaccionar con incompreensión y reforzando su autoridad (Ramo Cervera y Meléndez Ortega, 2012). Esta tensión puede llevar a conflictos en casa, en el contexto escolar y en otros entornos.

Las y los adolescentes migrantes tienen que procesar y vivir adquiriendo la identidad del país de origen y de acogida que puede diferenciar significativamente. Se puede ver, en algunos casos, por ejemplo, que experimentan presiones de familiares para mantener un vínculo con el país de origen y, por otro lado, una presión de adaptarse e incorporarse a las normas y valores de la sociedad de acogida (Mir Gual, 2022).

La adolescencia es también el momento de la vida en el que las relaciones entre iguales toman una nueva importancia. Las amistades y los pares son personajes importantes con los que se puede facilitar un lugar de transición entre la infancia y la adolescencia (Ramo Cervera y Meléndez Ortega, 2021; Coleman, 2011). Se ve que no son solo los amigos cercanos quienes tienen impacto e influencia aquí, sino también el grupo de los compañeros de clase, el grupo de iguales como tal, sus normas y reglas toman más relevancia (Coleman, 2011). Relacionando la referencia al grupo con el desarrollo de la identidad adolescente, se ve una tendencia a buscar apoyo en el grupo como fuente de seguridad sobre todo en los primeros años de la adolescencia (Ramo Cervera y Meléndez Ortega, 2012). La adolescencia también es una etapa en la que existen muchas posibilidades de establecer enlaces con personas diferentes y de conocer y asumir diferencias y diversidad.

Más allá de madre y padre y el grupo de iguales, la red de apoyo más extensa es importante para el bienestar y el desarrollo. Saliendo de la niñez, las y los adolescentes empiezan a mirar más allá de ellos mismos, a participar en el mundo más extenso y a desarrollar competencias sociales (CASEL, 2020). Contar con una red de apoyo contribuye a desarrollar una identidad social y un sentimiento de pertenencia y arraigo que produce un aumento de la predictibilidad, la estabilidad y el control (Sánchez Haro, 2015). Las redes sociales son uno de los aspectos que se ve más afectado por la migración. En el país de acogida se vive el proceso constante y complejo de evaluar el “sentimiento de pertenencia o no pertenecer” (Ramo Cervera

y Meléndez Ortega, 2012). Tener un grupo de apoyo es un factor protector importante que puede acompañar a las y los adolescentes en el proceso migratorio (Achetegui, 2000). Tener una red de apoyo fiable y constante tiene una importancia aguda para las y las y los adolescentes, dado que sus emociones, estados de ánimo y sentimientos son más propensos a fluctuar que los adultos y que su autoestima es más vulnerable que la de gente mayor con más experiencia de vida (Webster, Dunne y Hunter, 2020).

La salud mental de los y las adolescentes es un tema con necesidad de atención. A nivel global, se estima que entre 1 y 7 adolescentes de 10 a 19 años experimentan una condición de salud mental, pero muchos de ellos quedan sin reconocimiento o tratamiento (OMS, 2021). Aún más, algunos adolescentes tienen mayor riesgo de tener problemas de salud mental debido a sus condiciones de vida, discriminación y exclusión o falta de acceso a apoyo y servicios (OMS, 2021). Farahani y Bradley, 2018). La/os niños y adolescentes migrantes suelen sentir momentos de incertidumbre, miedo e inseguridad (Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, 2016). Sus reacciones emocionales y conductas se ajustan a su etapa de desarrollo. Una vez que los niños migrantes empiezan a entrar en la adolescencia, su grado de comprensión es mayor, por lo que tienen tendencia a manifestar sentimientos de culpa, ira o fracaso (Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, 2016).

La salud mental de las y las y los adolescentes no solo tiene consecuencias en el aquí y ahora. La adolescencia es un periodo crucial para el desarrollo de hábitos sociales y emocionales importantes para el bienestar de toda la vida: aporta el potencial de implementar hábitos saludables que van a continuar en la vida adulta. La Organización Internacional para la Salud destaca como tener un ambiente protector y de ayuda en la familia, escuela y comunidad es fundamental para este proceso de desarrollo (OIS, 2021). En el caso de las y las y los adolescentes migrantes es preciso que cuenten con el apoyo de profesionales que puedan acompañarlos a procesar lo que han vivido, superarlo y afrontar las condiciones que encuentran en el país de acogida (Save the Children, 2019).

### **2.2.1 Atención de las necesidades de las y los adolescentes migrantes en España**

Comprender mejor los cambios que experimentan las y los adolescentes y sus necesidades nos permite adaptar los recursos dirigidos a ellos de tal manera que favorezca su

protección y que facilite su desarrollo de forma sana y positiva. Como se ha comentado en el apartado anterior, las y los adolescentes son personas que están todavía en desarrollo, lo que abre la posibilidad de establecer rutinas y prácticas positivas para el futuro y por lo que requieren apoyo y acompañamiento. Desarrollar las competencias y las habilidades de los/las adolescentes puede tener efectos positivos inmediatos y a largo plazo para su salud física y mental, así como para el bienestar general de los/las adolescentes, sus familias y la comunidad (Patton et al., 2016). No obstante, no todos los/las adolescentes tienen el mismo acceso a recursos. En cuanto a los resultados del desarrollo (*developmental outcomes*) de adolescentes, hay una relación negativa entre la disparidad en estos resultados y la falta de recursos adecuados, apoyo familiar, su entorno, además de los efectos de la discriminación y del sesgo (Bonnie y Backes, 2019). Es imprescindible que las y los adolescentes migrantes cuenten con el apoyo necesario de las instituciones y de la sociedad para tener la misma oportunidad de desarrollo de habilidades, fortalezas y oportunidades que sus compañeros autóctonos.

Los derechos internacionales y nacionales de los niños son un buen punto de partida para examinar cómo se debería atender a las necesidades de las y los adolescentes migrantes. En España, existen varias instituciones del estado que se encargan de asegurar que se cumpla con estos derechos: el centro escolar, los servicios sociales o la oficina de extranjería, además de las organizaciones, fundaciones y entidades sociales no gubernamentales. A continuación, se van a mencionar los derechos que se consideran relevantes para este escrito, la manera en la que varias instituciones intentan cumplir con estos derechos y, finalmente, el papel de las entidades sociales.

En el caso de los migrantes, el proceso de defender sus derechos no es algo que se acaba una vez que llegan al país de destino. Los migrantes se enfrentan a muchas barreras para que se les reconozca su situación administrativa y legal para que puedan acceder a sus derechos, incluyendo el acceso al trabajo, a la salud, a la educación y a la participación. Save the Children afirma que una vez que las y los adolescentes migrantes llegan a España tienen que luchar para beneficiarse de los derechos que se les concede, tanto a nivel internacional por la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho del Niño, como de las leyes europeas y nacionales (Save the Children, 2020). Al ser personas en desarrollo, las y los niños y adolescentes migrantes no pueden defender sus derechos solos, sino que deberían contar con leyes que los protejan y



apoyen su desarrollo además de familiares, comunidades y profesionales que puedan abogar por ellos.

La Convención de las Naciones Unidas de 1989 sobre los Derechos del Niño continúa siendo un punto de referencia para la defensa de los derechos de los menores hoy en día. Se pueden dividir los derechos establecidos en la Convención en cuatro categorías: derechos de sobrevivencia, de desarrollo, de protección y de participación (Children's Rights Ireland, 2010). La Convención afirma que estos derechos se aplican a cada niño “sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales” (ONU, 1989). Por lo tanto, los niños migrantes y refugiados deberían gozar de todos los mismos derechos que la población general.

En relación con los derechos de la sobrevivencia, en España, la Ley de Protección Jurídica del Menor establece que todos los niños extranjeros que se encuentren en España “tienen derecho a la educación, asistencia sanitaria y servicios y prestaciones sociales básicas, en las mismas condiciones que los menores españoles”. También afirma que las políticas públicas tendrán como objetivo lograr su “plena integración en la sociedad española”. La ley nombra específicamente a menores refugiados y de su protección por su especial vulnerabilidad (Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, artículo 18 y 30). La Constitución Española reconoce el principio de que todos los derechos tienen que ser reconocidos a todos los niños sin excepción y que corresponde al estado proteger al niño contra toda forma de discriminación, incluyendo lo relacionado con país el de origen (Córdoba, 2004).

En segundo lugar, los niños y adolescentes tienen derecho al desarrollo que, según la Convención de las Naciones Unidas, incluyen el derecho a la educación, a jugar, al ocio, a las actividades culturales y también el acceso a información, libertad de pensamiento, conciencia y religión. El artículo 29 especifica que, a través de la educación, el niño/la niña desarrolla un respeto por su propia identidad cultural, idioma y valores y los de sus madre y padre, por los del país en el que está viviendo y por los de comunidades diferentes a la suya (ONU, 1989). La

educación es una vía importante para la integración y para la igualdad de oportunidades entre todos las y los niños y adolescentes.

En España, la Ley de Protección al Menor reafirma el derecho a la educación de las y los niños y adolescentes migrantes. Sin embargo, estas afirmaciones legales no garantizan que ellos y ellas puedan acceder a la educación de la misma manera que sus compañeros y compañeras autóctonos. Entre las dificultades y barreras que encuentran para entrar al sistema educativo está la falta de acceso a recursos idiomáticos; la ley de extranjería no hace referencia a aspectos culturales o idiomáticos de los migrantes. Además, existe una enorme carencia en la formación de los profesionales en relación con las realidades y necesidades de las y los adolescentes migrantes (Etxeberría y Elozegui, 2010). El sistema educativo debe tener en cuenta las necesidades específicas de los menores migrantes, incluyendo las necesidades idiomáticas, los diferentes niveles curriculares y ciertos aspectos culturales como los valores y costumbres, para que puedan tener las mismas oportunidades de éxito y de rendimiento académico que sus compañeros autóctonos.

Por último, los niños tienen derecho a la protección y a la participación, los cuales pueden verse afectados por la experiencia migratoria. Las leyes de protección de la Convención de las Naciones Unidas incluyen la protección frente al abuso, la negligencia y la explotación, y subrayan la necesidad de atención y protección especial para las y los niños refugiados (ONU, 1989). Las leyes de participación engloban el derecho del niño a la expresión, a tener voz y voto sobre asuntos relacionados con sus vidas, a unirse a asociaciones y a reunirse de manera pacífica. La Convención afirma que deberían tener mayor participación según su etapa de desarrollo y edad para prepararlos para la vida adulta (Children's Right's Ireland, 2010). Es necesario reflexionar sobre cómo proporcionar oportunidades reales para que las y los adolescentes migrantes puedan participar en la sociedad española.

Ya hemos examinado el papel central de los centros educativos, también resulta importante examinar el rol que juegan otros entornos. Las entidades sociales pueden ofrecer una fuente de apoyo importante y proporcionar figuras de referentes adultos positivas, relaciones entre pares y la posibilidad de crear vínculos con el barrio y la comunidad por fuera del barrio.

Las políticas de integración de las menores migrantes en España funcionan con un modelo descentralizado. La Secretaría de Estado de Migraciones es la responsable de prestar

servicios para personas solicitantes o beneficiarias de protección internacional, apatridia, personas beneficiarias de protección temporal y migrantes irregulares (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migración, s.f). Más allá de ello, el resto de los temas relacionados con la integración, como el Servicio de Salud, los Servicios Sociales, la Cultura y la Educación, son responsabilidad de las Comunidades Autónomas y los Ayuntamientos (Rivera-Vargas, 2020). La Comunidad de Madrid cuenta con un plan de inmigración de 2019-2021. Este plan incluye medidas dirigidas a jóvenes migrantes, como impulsar la participación de los jóvenes inmigrantes en actividades de deporte, ocio, cultura y participación (Plan de inmigración de la comunidad de Madrid, 2019-2021).

En este contexto la labor de las entidades es complementaria y subsidiaria a las administraciones públicas quienes tienen la responsabilidad de esta atención. Sin embargo, las administraciones públicas las comunidades autónomas y los ayuntamientos no llega a todos por distintos motivos, intereses y por recursos limitados, las entidades privadas entran a cubrir estas necesidades.

El asociacionismo en España surge a partir del siglo XIX, a razón de las necesidades de los grupos más necesitados de ser escuchados y de tener voz propia (Tovar Parra & Torralba Vásquez, 2018). En 1964 se aprobó la primera ley que respalda a las asociaciones permitiendo la actuación de asociaciones como Caritas y Cruz Roja Española. En 1994 se pusieron en marcha las primeras actuaciones específicas sobre el colectivo inmigrante con el Plan de Integración Social de los Inmigrantes, y se creó el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes, órgano de participación de los inmigrantes en la sociedad española. La incrementación de la población migrante en España en los últimos 30 años ha generado nuevas necesidades para atender a ellos y relacionado con su proceso de aculturación y acceso a recursos (Lacomba y Berlanga 2022). En gran medida, esta tarea ha recaído en las Organizaciones No Gubernamentales con la financiación del Estado (Lacomba y Berlanga 2022). Las cinco grandes Organizaciones No Gubernamentales que concentran buena parte de los recursos y las acciones dirigidas a migrantes y refugiados en España son: ACCEM, CEAR, CEPAIM, Cruz Roja y MPDL (Lacomba y Berlanga 2022) y también Red Acoge, una confederación con presencia en varias comunidades España.

La atención a las y los adolescentes migrantes y refugiados debería dedicarse a cumplir estos derechos nacionales e internacionales. Como hemos visto en la sección anterior, es crucial que se fomente la creación de entornos y espacios en los que los niños tengan la posibilidad de vivenciar y desarrollar sus capacidades y cualidades y que se protejan sus derechos (Royo, Prado y Maíllo, 2012). El hecho de sentir que forman parte de un proyecto colectivo (sea de una comunidad, escuela o familia) en el que se sienten útiles y que sus aportaciones importan, es un factor muy positivo que facilita el desarrollo de las y los adolescentes (Royo, Prado y Maíllo, 2012). El cambio en la conducta es con frecuencia también consecuencia del entorno, de las interacciones entre la persona en desarrollo, con sus características biológicas y psicológicas, y su familia, su comunidad y la cultura en que está inmersa (Díaz Aguado, 2009). Asimismo, en el caso de las y los adolescentes migrantes, estas redes sociales pueden haber sido afectadas o disminuidas por el proceso migratorio. Por ello, es necesario crear nuevos vínculos y reconstruir esta red de apoyo en el país de acogida a través de la familia y la comunidad, pero también mediante el centro escolar y las entidades sociales.

## **2.3. El desarrollo positivo de adolescentes migrantes y refugiados**

### **2.3.1 Modelos de Desarrollo Positivo**

En el siglo XXI se realizaron avances significativos en el conocimiento sobre la etapa de desarrollo de las y los adolescentes, los retos que la caracterizan y el importante papel que juega esta etapa en el resto de la vida (Bonnie et al., 2019). La mirada tradicional hacia las y los adolescentes estaba centrada sobre todo en la prevención de conductas de riesgo y presentaba una imagen conflictiva de los mismos (Oliva et al., 2010). En los años noventa una de las teorías que surgió sobre la adolescencia fue el Desarrollo Positivo Adolescente, “un enfoque orientado a proporcionar apoyos y oportunidades a la juventud, de cara a lograr un mejor desarrollo que les convierta en futuros adultos felices, sanos e implicados en contribuir en su contexto sociocultural más directo” (Beltramo, 2018). En lugar de centrarse en disminuir las características negativas presentes en las y los adolescentes, el fundamento central de esta teoría es amplificar y desarrollar sus aspectos y características positivas (Beltramo, 2018). Es importante mencionar

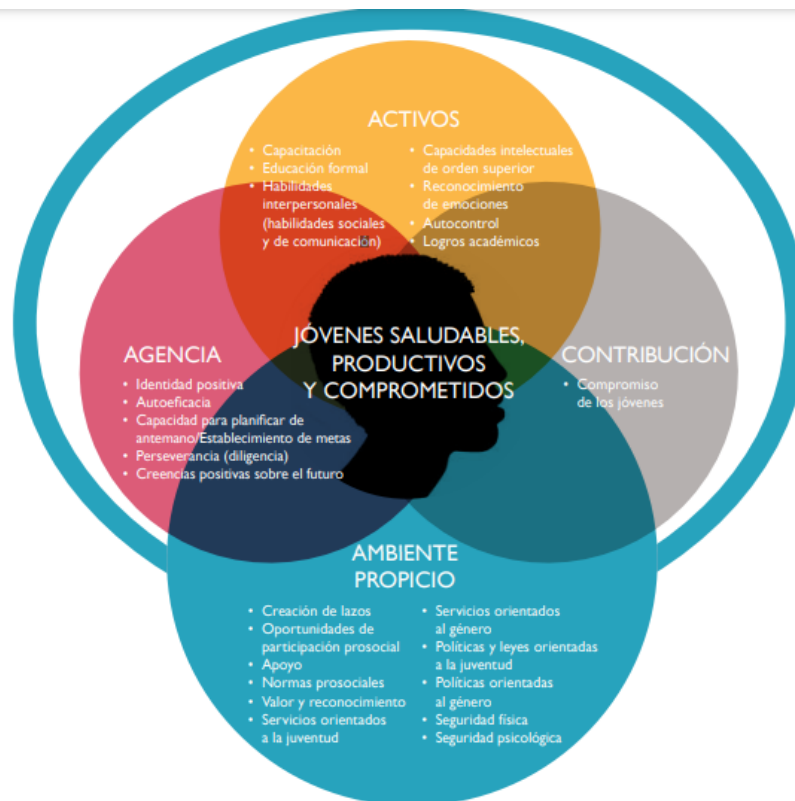
que, aunque lo parezcan, los modelos centrados en la prevención no son necesariamente opuestos a los del desarrollo positivo, sino que pueden trabajar en conjunto, ser complementarios y vistos como “camino paralelos” (Oliva et al., 2010). A continuación, se explican algunos de los modelos de Desarrollo Positivo y las habilidades y facilitadores que subrayan para el desarrollo positivo de jóvenes.

### **2.3.1.1 Descripción de los Modelos de Desarrollo Positivo**

Durante los últimos 30 años han surgido varios modelos de desarrollo positivo, los cuales respaldan habilidades y características claves para facilitar y apoyar el desarrollo positivo de adolescentes. El Modelo de las 5C de Roth y Brooks-Gunn del año 2003 destaca cinco factores centrales del desarrollo positivo: competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado y compasión (Lerner y Lerner 2013). El Modelo *The Developmental Assets Framework*” del *Search Institute* distingue entre elementos esenciales externos (apoyo, fortalecimiento, límites y expectativas y uso constructivo del tiempo) y elementos esenciales internos (compromiso hacia el aprendizaje, valores positivos, competencia social e identidad positiva) para el desarrollo positivo de las y los adolescentes (Benson et al 2006). El Modelo de la Organización CASEL distingue cinco áreas fundamentales de capacidades para que las y los adolescentes sean social y emocionalmente competentes: autoconciencia, autogestión de emociones, autoconciencia social, habilidad de relacionarse y toma de decisiones responsable (Casel, 2020). En el contexto español, Díaz Aguado (2009) define como habilidades vitales básicas para los/las adolescentes a las siguientes: el establecimiento de los vínculos de apego desde la primera infancia, la capacidad para estructurar la conducta hacia los propios objetivos y esforzarse por conseguirlos, el desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas y la construcción de una identidad diferenciada y positiva.

Aunque los diferentes modelos ponen el énfasis en diferentes aspectos, lo que presentan es una mezcla de habilidades y capacidades personales y relacionales, además de factores del entorno en el que se desarrolla el adolescente, los cuales es necesario apoyar y reforzar para facilitar su desarrollo positivo. Uno de los modelos que recopila varios de los conceptos subrayados en los modelos anteriores es el *“Positive Youth Development Framework”*. Este es un modelo de desarrollo positivo elaborado por *Youth Power* y USAID basado en una revisión

literaria, encuestas y consultas con expertos en los Estados Unidos. Propone un modelo de desarrollo positivo juvenil que se centra en que los jóvenes desarrollan habilidades proactivamente, fomentan relaciones saludables y son socios activos en el desarrollo. El modelo reconoce que, aunque la experiencia de adolescentes tiene muchos aspectos compartidos a nivel global, hay también variaciones que indican una necesidad de adaptar su implementación en diferentes contextos culturales y países. Este modelo destaca que las y los adolescentes y jóvenes tienen necesidades y vulnerabilidades específicas según su edad, género y etapa de desarrollo, además de los factores culturales, socioeconómicos y su entorno (Youth Power, s.f). Por ello, el modelo tiene la capacidad de ser adaptado al contexto de las y los adolescentes migrantes. A continuación, se detallan los aspectos centrales de este modelo.



*Figura 1.* Esquema del Modelo del Desarrollo Positivo de *Youth Power*. Fuente: Hinson, L., Kapungu, C., Jessee, C., Skinner, M., Bardini, M. & Evans-Whipp, T. (2016). Kit de herramientas de medición del desarrollo positivo de la juventud: Guía de implementadores de programas para jóvenes. Washington, DC: YouthPower Learning, Making Cents International, p. 22.

El modelo subraya cuatro aspectos claves en el desarrollo de los jóvenes, para que puedan ser saludables, productivos y participativos: activos, agencia, ambiente propicio y contribución. En la Figura 1 se detallan los conceptos incluidos en cada apartado. Se entienden como “activos” los recursos, habilidades y competencias que los jóvenes tienen para lograr sus metas. Con respecto a “agencia”, nos referimos a que el joven siente que tiene la habilidad de poner en práctica o realizar sus metas; el “ambiente propicio” consiste en que los jóvenes tienen un ambiente facilitador en donde pueden desarrollar sus activos y agencia. Finalmente, la “contribución”, hace referencia a que los jóvenes están implicados en crear los cambios en sus vidas y en las de los demás. En **Anexo 1** se puede ver una tabla que profundiza más en cada uno de los aspectos de este modelo de desarrollo positivo.

Volviendo al papel de las entidades sociales y su impacto, dentro del modelo descrito anteriormente, las entidades se posicionan como un potencial ambiente propicio en el que las y los adolescentes pueden desarrollar y apoyar sus “activos” y “agencia”. Antes de examinarlos, queda por analizar la implementación de los Modelos de Desarrollo Positivo.

### **2.3.1.2 Implementación y evaluación de estudios de los Modelos de Desarrollo Positivo**

Hay pocos estudios que apliquen y evalúen este Modelo de Desarrollo Positivo Juvenil de *Youth Power* y USAID a nivel internacional o en el contexto español. A continuación, se desarrollan algunas aplicaciones de otros modelos de desarrollo positivo en diferentes contextos culturales, en diferentes entornos y con población migrante y refugiada. Por último, se hace referencia a estudios sobre adolescentes y su bienestar en el contexto español, así como a la necesidad de que se realicen más estudios aplicando modelos de desarrollo positivo en este contexto y con adolescentes migrantes.

#### **2.3.1.2.1 Implementación de Modelos de Desarrollo Positivo Juvenil en diferentes contextos culturales**

En una revisión de la aplicación de modelos de Desarrollo Positivo Juvenil (de aquí en adelante DPJ) a diferentes contextos culturales, Fons van de Vijver (2017) hizo un análisis de sus debilidades y fortalezas en diferentes contextos internacionales. En cuanto a las debilidades de la aplicación de distintos modelos de DPJ en contextos internacionales, resalta la dominancia de la

perspectiva occidental y una necesidad de tener más en cuenta los factores del entorno y del contexto cultural que impactan a los jóvenes (Van de Vijver, 2017). Por ejemplo, en una investigación sobre Modelos DPJ en Ghana, siguiendo el Modelo de las 5C, Wium quería investigar si los participantes en su estudio experimentaban factores facilitadores internos y externos. Entonces, concluyó que la mayoría no había experimentado factores facilitadores externos, un elemento integral del Modelo de las 5C (Wium y Dimitrova, 2019). Su revisión resalta la necesidad de que existan más implementaciones y evaluaciones de los distintos modelos de DPJ para entender mejor que factores impactan en el desarrollo y bienestar de los jóvenes que crecen en diferentes contextos.

#### **2.3.1.2.2 Implementación de Modelos de DPJ en el contexto de las entidades sociales**

En 2020, Waid y Uhrich realizaron una revisión del alcance de la teoría y la práctica del desarrollo positivo juvenil aplicado a diferentes entornos (Waid y Uhrich, 2020). En esta revisión, los autores examinaron 65 artículos publicados en inglés entre 1997 y 2020 sobre la teoría y práctica del desarrollo positivo juvenil. Examinaron la implementación de varios modelos de DPJ en siete contextos diferentes, incluyendo campamentos, programas de aventura en la naturaleza y el aire libre, deportes, arte, música, tutoría y programas escolares (Waid y Uhrich, 2020). A partir del análisis de estos estudios los autores demostraron que el apoyo empírico para la eficacia de Modelos de Desarrollo Positivo es más fuerte en los programas escolares, de mentoría, programas de naturaleza, aventura y actividades al aire libre. Resaltaron la necesidad de realizar más estudios en el resto de los entornos: campamentos, espacios de arte, música y programas basados en el deporte (Waid y Uhrich, 2020).

#### **2.3.1.2.3 Adaptación de Modelos de DPJ a adolescentes migrantes y refugiados**

En los Estados Unidos, desde el año 2003, el proyecto *Bridging Refugee Youth and Children's Services* (BRYCS) revisa los proyectos de desarrollo positivo con población refugiada para identificar buenas prácticas y áreas de mejora. En 2009 se creó una Guía para la Atención de Profesionales a adolescentes migrantes y refugiados, basada en las experiencias y aportaciones de profesionales que trabajan con ellos, sus propias investigaciones y la asistencia de profesionales y técnicas de agencias que acogen a refugiados. En ella subrayan algunos aspectos claves a tener en cuenta al respecto de esta temática. En primer lugar, recomiendan tener profesionales bilingües y biculturales que puedan servir como puntos referentes para las y los



adolescentes y que puedan entender y comunicarse de manera distinta (Schmidt, Morland y Rose 2009). También destacan la importancia de la participación de la comunidad y de los adultos cercanos, además de la necesidad de facilitar una actitud positiva de las y los adolescentes y jóvenes migrantes dentro de la comunidad y de apoyar las relaciones familiares (Schmidt et al 2009). Por otro lado, Ramo Cervera y Meléndez Ortega (2012) consideran que teniendo en cuenta que las relaciones familiares se ven afectadas por el proceso migratorio y sufren una pérdida de la red de apoyo del país de origen; donde fortalecer las relaciones existentes y fomentar nuevas relaciones saludables puede ser una manera eficaz de hacer frente a esta pérdida. Además, subrayan la importancia de tener en cuenta los valores de la familia y del país de origen en su atención (Schmidt et al 2009).

Los autores de la guía destacan que las entidades sociales pueden proporcionar un espacio de socialización seguro para los migrantes para hacer frente a la incertidumbre y a las variables del proceso de adaptación al país de destino (Schmidt et al 2009). Los inmigrantes y sus familias están en un nuevo contexto donde tienen menor conocimiento de los sistemas y estructuras de la sociedad de acogida, por ello las entidades pueden tener un papel importante en abogar con y por los niños y las familias refugiados (Schmidt et al 2009). Las entidades sociales y los profesionales pueden tener un papel valioso en informar y abogar por los otros servicios y necesidades de los refugiados e inmigrantes, no solamente en la propia entidad, sino también para acceder a recursos fuera de ello.

#### **2.3.1.2.4 España, Modelos de Desarrollo Positivo Juvenil y el Bienestar de Adolescentes Migrantes**

En el contexto de España, hay una necesidad de implementar y evaluar programas y modelos de desarrollo positivo especialmente con diferentes colectivos de adolescentes. En su artículo de 2022 evaluando la implementación y evaluación de DPJ en España, Gomez-Baya, de Matos y Wium (2022) indican que las investigaciones de DPJ en España hasta el momento se han centrado sobre todo en el entorno de los centros educativos y con adolescentes autóctonos.

Los Modelos de DPJ plantean sintetizar diferentes factores que impactan en el desarrollo y bienestar de los jóvenes. Dada la falta de investigaciones sobre la aplicación de DPJ en el contexto español con jóvenes migrantes, cabe mencionar uno de los estudios sobre el bienestar

de las y los adolescentes migrantes en España, de primera y segunda generación. Bobowik, Basabe y Wlodarczykuna (2017) hicieron un estudio con una muestra de 232 inmigrantes jóvenes de América Latina, África y Rumanía viviendo en España. Los jóvenes rellenaron un cuestionario sobre relaciones con discriminación percibida, ya sea personal y grupal, redes de apoyo étnicos y del país de acogida, eficacia colectiva y bienestar social. En este estudio, se encontró una relación positiva entre el bienestar de los jóvenes migrantes, la eficacia colectiva percibida y las redes de apoyo de acogida. Los autores hacen hincapié en la falta de investigación empírica sobre el bienestar social de los inmigrantes nacidos en el extranjero y la necesidad de más investigación sobre este tema en el contexto español.

### **3. Objetivos y planteamiento del presente trabajo**

El presente estudio se basa en la necesidad de explorar más en profundidad el papel y el impacto que tienen las entidades sociales en el bienestar de adolescentes y jóvenes, migrantes en la ciudad de Madrid, identificada por el proyecto de investigación del que forma parte (SURE 2022-2026 - Sistemas de apoyo social de adolescentes migrantes y refugiados en la educación secundaria).

#### **Objetivo general**

El objetivo general de este estudio es explorar las percepciones de los trabajadores de entidades sociales sobre el desarrollo, las necesidades y la atención a las y las y los adolescentes y jóvenes migrantes en Madrid capital.

#### **Objetivos específicos**

- Identificar cuáles son las necesidades de las y las y los adolescentes y jóvenes migrantes según los profesionales de entidades sociales en Madrid capital.
- Entender cómo trabajan las entidades y profesionales en Madrid capital el entorno de las y los adolescentes migrantes para atender a sus necesidades e impactar su bienestar.
- Conocer cómo trabajan las entidades sociales y los profesionales con las y las y los adolescentes y jóvenes migrantes para atender a sus necesidades Madrid capital.

- Identificar fortalezas de las entidades sociales para atender a las necesidades de las y los adolescentes y jóvenes migrantes en Madrid capital.
- Identificar carencias en la atención a las y los adolescentes y jóvenes migrantes por parte de los profesionales de entidades sociales en Madrid capital.

## 4. Metodología

### 4.1 Diseño de la investigación

La presente investigación consiste en un estudio cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas a profesionales de entidades sociales que trabajan con adolescentes y jóvenes migrantes antes en la ciudad de Madrid. Para llevar a cabo estas entrevistas se elaboraron: un guion de entrevista, una hoja informativa y una hoja de consentimiento informado para los participantes. Asimismo, se llevó a cabo un proceso de identificación y de reclutamiento de las entidades.

Se identifican cinco fases en el presente estudio *Fase I: Conceptualización y planificación, Fase II: Revisión de literatura y elaboración del guion de entrevista, Fase III: Reclutamiento y contacto a entidades, Fase IV: Realización de las entrevistas, Fase V: Análisis preliminar de los datos*. La *Fase I* tuvo lugar entre octubre y diciembre de 2022 y consistió en reflexionar sobre el enfoque de la investigación. Durante enero y febrero de 2023 se realizó la *Fase II*. Luego, se solicitó la aprobación del subcomité de ética de la Facultad de Psicología de la UAM en marzo de 2023. Se empezó a contactar a las entidades a finales del mismo mes y, finalmente, se llevaron a cabo todas las entrevistas entre abril y mayo. A continuación, se presenta un resumen de las actividades claves de la investigación (Figura 2).

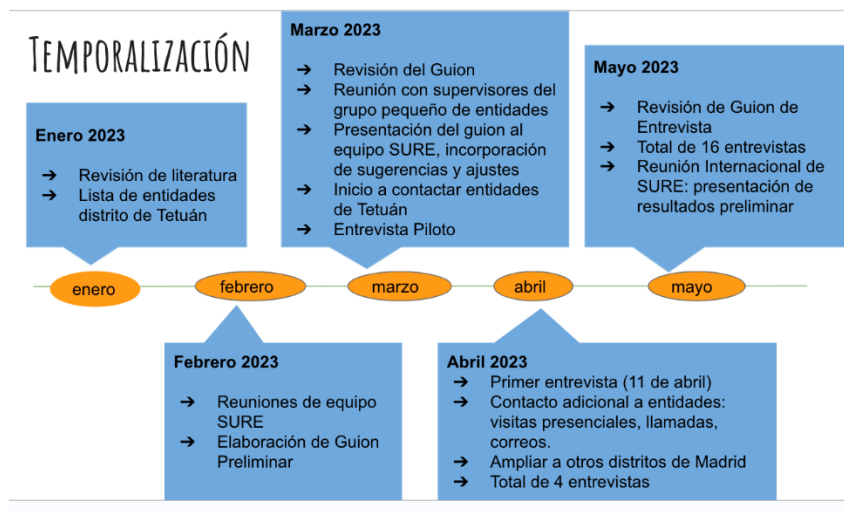


Figura 2. Temporalización de las actividades claves de la presente investigación.

*Fase II: Revisión de literatura y elaboración del guion de entrevista*

**Guion de entrevista**

El instrumento utilizado para la evaluación fue un guion de entrevista. La elaboración del guion está muy influenciada por los modelos y teorías sobre el desarrollo positivo y, en particular, por el Modelo de USAID, que se detalla en el marco teórico, además de por las recomendaciones de la Guía para la Atención de Profesionales a adolescentes migrantes y refugiados de BRYCS ya mencionada. Se estructuró la entrevista para ver, desde la perspectiva de los profesionales, en qué medida las entidades son entornos seguros y saludables en los que las y los adolescentes podrían desarrollar sus habilidades y capacidades y crear relaciones saludables. Se incluyeron preguntas relacionadas con los cuatro pilares del modelo: el ambiente de la entidad (las relaciones, los valores y normas, así como el apoyo que proporciona a las y los adolescentes) y si este entorno reforzaba la agencia de los/las adolescentes (identidad positiva, autoconcepto, metas y visión del futuro) y fomentaba sus activos (recursos, competencias, habilidades sociales, formación y académica, reconocimiento de emociones). Por último, se evaluó como es la contribución y participación de los/las adolescentes dentro de la entidad. Asimismo, se revisaron estudios y literatura pertinente a la investigación para fundamentar este guion, en particular, sobre las necesidades y el desarrollo de las y los adolescentes y de adolescentes migrantes en específico. para la creación del guion también se revisó literatura sobre los efectos psicosociales de la migración, la adaptación y la aculturación, la atención a las

poblaciones migrantes y refugiadas en entidades sociales y la atención a las y los adolescentes migrantes en Madrid.

A partir de esta revisión se elaboraron la estructura y las preguntas del guion que se puede ver en el **Anexo 2**. Adicionalmente, se creó un *checklist* de todas las áreas claves a abordar a lo largo de la entrevista. A continuación, se muestran los grandes bloques de preguntas del guion

- Cómo trabajan las entidades y los profesionales: metodología, equipo de trabajo y si tienen las herramientas necesarias para desempeñar sus funciones (por ejemplo: formación, recursos, etcétera).
- El trabajo en redes de apoyo de las y los adolescentes: familia, centro escolar, comunidad y otras entidades.
- Las necesidades de las y los adolescentes que atienden (cuáles son, cómo les atienden, qué hacen cuando existe una necesidad que no pueden atender, etcétera).
- El desarrollo de las relaciones en la entidad: entre las y los adolescentes y profesionales y entre pares.
- Autoconcepto, autoestima, salud mental y bienestar de las y los adolescentes.
- Participación, metas futuras y aspiraciones de las y los adolescentes.
- Discriminación e interculturalidad dentro de la entidad.
- Puntos fuertes y oportunidades de mejora en la atención a adolescentes migrantes en la entidad.

En enero y febrero 2023 se pidió *feedback* a los miembros del equipo SURE sobre el guion, primero al grupo pequeño y los supervisores y luego a todo el equipo. En base a las sugerencias recibidas se ajustaron aspectos del lenguaje del guion de entrevista, y se realizó la eliminación o modificación de preguntas sugestivas y la redacción de preguntas más sensibles (sobre discriminación y formación de profesionales) para no generar algún tipo de rechazo o estigma. Finalmente, se presentó el guion al equipo de SURE el 20 de marzo de 2023 y se incorporaron nuevas sugerencias del equipo para dar lugar a la versión final del guion. Antes de llevar a cabo las entrevistas, el 14 de marzo se solicitó la

aprobación del proyecto por parte del subcomité de ética de la Facultad de Psicología, como parte del proyecto SURE. Su aprobación fue otorgada el 21 de marzo. Con el objetivo de validar el guion de la entrevista, principalmente en cuanto a su duración y preguntas, el 27 de marzo se realizó una entrevista piloto con un profesional trabajando en una entidad que atiende a familias migrantes en Madrid. Después de esta entrevista piloto se hizo una nueva revisión del guion, principalmente en relación con la fluidez y redacción de las preguntas. También se hicieron algunos ajustes para aumentar la comprensión

Una vez agendada cada entrevista, el guion se personalizó a cada entidad y participante. Esto se hizo modificando y suplementando el guion con preguntas más específicas sobre la entidad, el barrio/distrito, las actividades que llevan a cabo, la población a la que atienden y el papel que desempeña el profesional. Las preguntas que se modificaron se marcan con asterisco en el guion en el **Anexo 2**. Asimismo, si tenía en cuenta si ya se había entrevistado a alguien de esa entidad. Si se conocían detalles sobre, por ejemplo, el funcionamiento del equipo no era necesario profundizar más en estos temas con otro participante. De esta manera se aprovechó al máximo el tiempo limitado del que dispone la/el profesional.

### *Fase III: Reclutamiento y contacto a entidades*

#### **Identificación de las entidades sociales**

Se empezó por considerar a entidades del distrito de Tetuán, dado el alto porcentaje de adolescentes y refugiados que viven en este distrito y teniendo en cuenta que era uno de los distritos identificados en la Fase 1 del proyecto SURE. Se hizo un proceso de búsqueda online, utilizando informes y trabajo de campo para identificar las entidades del distrito. En base a ello se elaboró un listado detallando la misión de las entidades, sus objetivos, usuarios, actividades y servicios (cubrir necesidades básicas, educativas, de arte, ocio y tiempo libre, prevención y habilidades sociales). Este listado también sirvió para personalizar el guion para cada entrevista. La lista inicial contenía 22 asociaciones.

#### **Contacto a entidades sociales**

Se escribió un correo inicial a las entidades de la lista creada para el distrito de Tetuán (ver **Anexo 3**). En este correo se explicó en más detalle sobre el proyecto SURE, el grupo de investigación y en qué consistió su participación. Se empezó a contactar a estas entidades a partir del 24 de marzo por correo.

Debido al bajo nivel de respuestas en esta fase inicial de contacto, se realizó una segunda fase de contacto. Consistió en escribir correos de seguimiento a entidades contactadas previamente, llamadas telefónicas, envío de mensajes e incluso acudir en persona a sus sedes. Gracias a ello se pudo contactar a más entidades e incluso identificar a algunas otras entidades no identificadas previamente y añadirlas a la lista. Los miembros del equipo SURE también facilitaron contactos que tenían en diferentes entidades. Al final de abril se decidió expandir la muestra a otros distritos de Madrid con altos porcentajes de población migrante para ampliar la perspectiva y tener una muestra más grande. Se contactó a entidades del barrio de Pueblo Nuevo en el distrito de Ciudad Lineal y el barrio del Pilar en el distrito de Fuencarral-Pardo.

Una vez acordada la fecha de la entrevista, se enviaron la hoja informativa y la hoja de consentimiento a todos los participantes por correo o bien se les entregó directamente en persona (ver **Anexo 4**). Previa a la entrevista se recordaba a los participantes por correo o en algunas ocasiones por WhatsApp que podrían hacer cualquier pregunta en relación con su participación en la investigación, así como resolver dudas sobre el contenido de la hoja informativa. La grabación de la entrevista era uno de los ítems que tenían que consentir en la hoja de consentimiento. Una de las entidades, en la que se realizaron dos entrevistas a profesionales, manifestó que preferían que no se grababa la entrevista. En este caso, se tomaron notas de resumen de lo que fue dicho a lo largo de la entrevista.

Antes de iniciar la entrevista se recordaba a los participantes el propósito del proyecto y se les informaba que el objetivo era conocer sus percepciones. También se les recordaba que sus datos serían tratados de manera confidencial y se les solicitaba su permiso nuevamente para grabar. Una vez terminada la entrevista, la grabación se guardaba en formato electrónico (audio) para su posterior transcripción. El procedimiento llevado a cabo se esquematiza en la **Figura 3**.



*Figura 3.* Esquema del proceso de reclutamiento de las entidades sociales.

#### *Fase IV: Realización de las entrevistas*

La primera entrevista tuvo lugar el 11 de abril y la última el 29 de mayo de 2023. Se realizaron 4 entrevistas en abril y 15 entrevistas en mayo. Las entrevistas tenían una duración de 21 a 70 minutos y eran presenciadas por dos entrevistadores, la autora y otro miembro del equipo SURE. Un total de 14 entrevistas fueron realizadas en persona y el resto de manera online (cinco por la plataforma de *Teams* y una mediante audio llamada de WhatsApp).

#### *Fase V: Análisis preliminar de los datos*

El 30 y el 31 de mayo tuvo lugar la reunión internacional del proyecto SURE, en la que participaron todos los miembros del equipo de investigación, incluidas tres investigadoras de otras instituciones y países. La reunión tenía como objetivo presentar todo lo llevado a cabo en la Fase 1 del proyecto, reflexionar sobre limitaciones, posibles mejoras y ajustes e incorporar la experiencia y conocimientos de otros miembros del equipo. En esta reunión se presentó al equipo de SURE el procedimiento y los temas del análisis preliminar de las entrevistas, con el objetivo de explicar lo llevado a cabo y recibir comentarios, sugerencias y *feedback*. Posteriormente, se tomó nota de los comentarios y sugerencias del grupo para tener en cuenta a la hora de realizar el análisis de los datos. El primero de junio se presentó una descripción del trabajo con algunos



resultados muy preliminares del presente estudio a través de una comunicación oral en un simposio organizado por el grupo SURE en la Conferencia JPS 2023.

## **4.2 Análisis preliminar de los datos**

### **4.2.1 Características generales de los participantes**

Las personas entrevistadas eran profesionales que trabajaban en entidades sociales que atienden a población de adolescentes migrantes o refugiados. Se buscaban profesionales que estuvieran llevando a cabo intervención directa con adolescentes o coordinando equipos o ambos. Los cargos que desempeñaban eran diversos; desde coordinadores a psicólogos, trabajadores sociales, dinamizadores y otros agentes sociales. No había ninguna franja de edad establecida para la participación en este estudio, ni se preguntó por la edad. Se incluyeron participantes de diferentes distritos dentro del municipio de Madrid capital para poder observar variaciones entre las perspectivas y características, y también a un participante de Parla. Se incluyeron participantes que llevaban mucho tiempo trabajando en la entidad, así como otros que llevaban solo algunos meses desempeñando tareas en ese establecimiento. En total se reunió a 26 participantes, 12 hombres y 14 mujeres.

- **Criterios y procedimiento de selección de la muestra:**

Se realizaron entrevistas tanto con asociaciones que trabajan con población general de adolescentes, como aquellas especializadas en comunidad refugiada o migrante, o dirigido a población en riesgo de exclusión social. Es decir, el criterio de inclusión era que trabajaran con adolescentes migrantes, pero no necesariamente de manera exclusiva. Como se menciona anteriormente, el criterio de inclusión geográfico ha evolucionado a lo largo de la investigación y del proceso de recolección de datos. En cuanto al tipo de entidad, resultaba de interés para este estudio consultar a todo tipo de entidad social que trabajara con adolescentes migrantes fuera del centro escolar, ya sea centros de apoyo a adolescentes en situación de riesgo social, centros de apoyo escolar, ocio y tiempo libre, recursos psicológicos y de formación. Las entidades entrevistadas atendían necesidades diversas, entre ellas: la atención a la salud mental, el ámbito académico y la formación, actividades de ocio y tiempo libre y otras actividades que

promocionan la participación, empoderamiento, autonomía y autogestión de los jóvenes. En el proceso de contactar a entidades había que descartar algunas por no cumplir con el criterio de inclusión. Por ejemplo, el caso de dos entidades que al ser contactadas manifestaron que no atendían a población joven.

#### 4.2.2 Características específicas de los distritos, entidades y participantes de este estudio

A continuación, se describen las entidades de los distintos distritos en las que se realizaron las entrevistas.

##### 4.2.2.1 Descripción de los distritos abarcados en este estudio

Se ha entrevistado a profesionales trabajando en el municipio de Madrid Capital. Se entrevistó a profesionales que trabajan en tres distritos en Madrid capital: Tetuán, Ciudad Lineal y Fuencarral. Dentro del municipio de Madrid, se han realizado nueve entrevistas en el distrito de Tetuán, dos entrevistas en el barrio de Ascoa en el distrito de Ciudad Lineal y 6 entrevistas en el barrio del Pilar, en el distrito de Fuencarral-el Pardo. Las otras dos entrevistas se realizaron con coordinadores generales de entidades en Madrid.

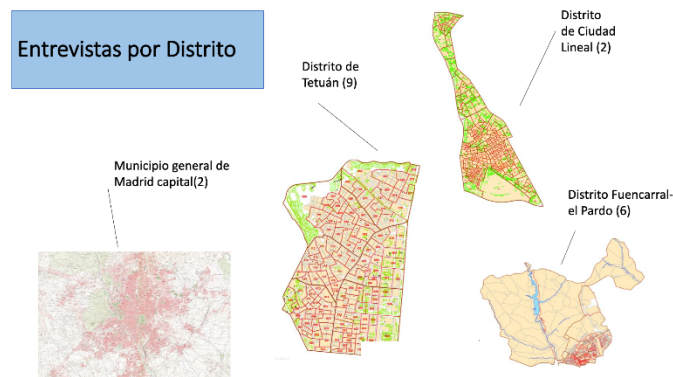


Figura 4. Imagen ilustrativa de los distintos distritos involucrados en este estudio.

### Municipio de Madrid

Dentro del Distrito de Tetuán se ha entrevistado a entidades en los barrios de Almenara, Bellas Vista, Berruguete y Valdeacederas. En el distrito de Tetuán la población extranjera es de 20.2%, Bellas Vistas, 24.2%, Almenara 16.7%, Valdeacederas 23.4%, Berruguete 24.5%. En Ciudad Lineal se ha entrevistado a dos entidades que se ubican en el barrio de Ascao. En el distrito de Ciudad Lineal la población extranjera es de 15.6%, en el barrio de Pueblo nuevo es de 19%. En el distrito de Fuencarral-Pardo, se ha entrevistado a dos entidades y se ha realizado un total de seis entrevistas a profesionales que trabajan en el barrio del Pilar. El distrito cuenta con 9% de migrantes, el barrio del Pilar 12.3% (Ayuntamiento de Madrid, 2022).

#### **4.2.2.2 Descripción de las entidades incluidas en este estudio**

Se entrevistó a un total de 10 entidades. En la Tabla 1 se puede observar que en algunas entidades solo se realizó una entrevista, mientras que en otras se realizaron dos o más. En concreto, se realizaron cinco entrevistas en la entidad F, tres entrevistas en las entidades A y B, dos entrevistas con las entidades D y E y una entrevista con las entidades C, G, H, y J. A continuación, se detallan las diferentes asociaciones, las actividades que llevaban a cabo y la población que atienden.

**Entidad A:** Es un proyecto que recibe financiación del ayuntamiento de Madrid. Se dedica a promover la participación, el asociacionismo y la autogestión entre los y las jóvenes en diferentes distritos de Madrid. En relación con sus objetivos, por un lado, tratan de disminuir conductas de riesgo y, por otro lado, se centran en la promoción del ocio saludable y la participación juvenil. En cuanto a sus actividades, buscan dar a conocer a los jóvenes los recursos existentes en sus distritos y los espacios públicos, promueven actividades de cultura, música, arte y la creación de grupos juveniles de diferentes tipos. El proyecto tiene una presencia en 8 distritos de Madrid. En estos distritos, el promedio de la población migrante que atienden es un porcentaje del 30-40%, en algunos distritos puede incluso llegar a un 60%. La entidad tiene un coordinador del proyecto en Madrid y un dinamizador en cada distrito en el que trabajan. Se ha entrevistado a este coordinador general y luego a dos dinamizadores, una de Ciudad Lineal y otro de Tetuán. Las sedes en cada distrito están ubicadas en otras asociaciones que les acogen, es por ello que trabajan de forma coordinada con estas asociaciones.

**Entidad B:** Fundación salesiana para la prevención, educación y promoción integral de los niños/as, jóvenes y familias en riesgo y exclusión social. La entidad tiene una metodología religiosa y cristiana derivada de don Bosco, en la que el niño es el centro y los educadores son fundamentales. Trabajan en proyectos socioeducativos, principalmente realizando actividades de lunes a jueves por la tarde dividido entre una parte de refuerzo escolar y otra de trabajo en valores y bienestar psicoemocional. Tienen también un servicio de atención psicológico individual, según la necesidad que presenta cada adolescente. Además, trabajan con las familias y tienen grupos de apoyo para los padres. La población que atienden varía según el distrito, pero es mayoritariamente de migrantes. Tienen sedes en tres distritos de Madrid. Se ha entrevistado a los coordinadores de los proyectos en estos tres distritos. Dentro de cada distrito participa un coordinador, un psicólogo, un trabajador social, varios educadores y también voluntarios que colaboran con los educadores.

**Entidad C:** Es una fundación que desarrolla un proyecto integral que apoya a niña/os y adolescentes y sus familias. El equipo cuenta con un coordinador y varios trabajadores sociales y educadores. Los trabajadores sociales están asignados a diferentes familias y trabajan sobre las necesidades tanto del adolescente como de sus familias. De esta manera, trabajan con las y los adolescentes realizando actividades de refuerzo escolar, ocio y deporte por las tardes. El trabajador social también trabaja brindando ayuda en las cuestiones de las familias, desde el acceso a necesidades básicas hasta temas de empleo. Tienen sedes en dos distritos de Madrid. La persona entrevistada es la coordinadora de los dos distritos: Tetuán y el Pozo. Sin embargo, a lo largo de la entrevista se ha hecho hincapié sobre todo en el distrito de Tetuán. Más de la mitad de la población adolescente que atienden son de origen migrante.

**Entidad D:** Es un servicio de atención psicológica individual del Ayuntamiento de Madrid dirigido a jóvenes y, en particular, dirigido a jóvenes que presentan consumos de riesgo. Ofrece intervenciones individuales de atención psicológica a los jóvenes durante un periodo fijo de meses. Asimismo, trabajan de forma coordinada con las familias a través de sesiones puntuales en las que se busca entender el contexto del joven e incorporar la perspectiva de todo el núcleo familiar. En las sesiones psicológicas individuales se trabaja el consumo problemático, además de las relaciones entre pares y con las familias y otros temas que pueden afectar el bienestar del adolescente. El programa está destinado a la población general de jóvenes, una minoría de la población de adolescentes que atienden son de origen migrante.

**Entidad E:** Es un programa del ayuntamiento de Madrid que cuenta con cinco proyectos específicos con diferentes enfoques: actividades educativas, formativas, de apoyo prelaboral, atención psicológica, de ocio y deportivas. El programa está dirigido a jóvenes de 12 a 23 años. La mayoría de las y los adolescentes que atienden se concentran en las escuelas de segunda oportunidad y en actividades y ayudas relacionadas con la transición a la vida adulta y el ingreso en el mercado laboral. Tienen ocho sedes en Madrid; cada sede atiende a varios distritos. En cada sede se encuentra un coordinador, psicólogos, técnicos y educadores dentro del equipo. Es un programa que cuenta con los recursos para poder abarcar diferentes de los aspectos de la vida del joven. Tienen escuelas de segunda oportunidad y la posibilidad de hacer intervenciones individualizadas y grupales. Las actividades que realizan son por las tardes y también durante el día, para incluir a aquellos que acuden a las escuelas de segunda oportunidad, por ejemplo. Aunque varía según el distrito y programa, más o menos un 30-40 % de la población que atienden son migrantes. Se entrevistó al coordinador general del programa en Madrid y también al coordinador de su sed en Tetuán.

**Entidad F:** Esta entidad es una ONG, es decir, una organización sin ánimo de lucro, enfocada en favorecer la integración social y laboral de personas en situación de desventaja social. Es una de las escuelas de segunda oportunidad de la Comunidad de Madrid. Se enfoca en diferentes líneas de intervención, incluyendo la formación, el desarrollo personal y la inserción laboral de jóvenes de 14 a 29 años. Las actividades y clases se desarrollan de lunes a viernes durante el día. El equipo cuenta con profesores, técnicos de diferentes ámbitos laborales, educadores y también profesionales que se centran en el bienestar emocional de los/las jóvenes. Tiene tres centros en Madrid. Se realizaron cinco entrevistas a un total de seis profesionales que trabajan en su sed ubicado en el distrito de Fuencarral-El Pardo (profesores, educadores y la directora del centro.) Aunque la población migrante varía según el grupo, representa desde un 50 a un 80% de la población total de jóvenes que atienden.

**Entidad G:** Esta entidad es una asociación civil en defensa de los derechos humanos de refugiados, migrantes y personas desplazadas. Fue fundado por refugiados para atender a refugiados. Entre las actividades que realizan, tienen un banco de alimentos y actividades culturales y de integración. Para las y los adolescentes en particular, tienen clases de refuerzo escolar y un grupo de apoyo de jóvenes, además de ser un espacio de socialización. Las actividades de refuerzo escolar tienen lugar por la tarde y los grupos de apoyo el fin de semana.

Dentro del equipo se encuentran dinamizador de procesos, varios coordinadores, un trabajador social, un abogado y un equipo significativo de voluntarios, muchos de los cuales son también usuarios. Se entrevistó al cofundador. Tienen una sede central, en la que el 80 o 90% de la población que atienden son migrantes o refugiados.

**Entidad H:** Es una fundación que tiene como misión favorecer la inclusión social de los menores en riesgo a través de programas socioeducativos de asistencia y prevención. Tienen actividades de refuerzo escolar, de deporte, danza y clases de valores. Realizan actividades con los jóvenes por las tardes de lunes a jueves y también algunas el fin de semana. Dentro del equipo participan un coordinador, educadores y monitores de danza y deporte. En su centro en Tetuán, la gran mayoría de las familias de las y los adolescentes son de origen migrante. El porcentaje de adolescentes que no son originarios de España ronda en torno al 35 o 40%. Se entrevistó al coordinador del centro en Tetuán.

**Agentes Tutores:** Los agentes tutores son miembros de la Policía Local/Municipal con formación específica, especializados en cooperar en la resolución de conflictos privados y en la actuación en el entorno escolar, incluyendo frente a conductas de riesgo. No son una entidad social en sí misma, pero su labor es relevante y complementaria al trabajo de las entidades. De hecho, trabajan mucho en red con entidades sociales y con los centros educativos. En este sentido, realizan colaboraciones e intervenciones en centros escolares, además de dar charlas de prevención y hacer seguimiento de casos. Se realizó una entrevista grupal a 6 agentes tutores, dirigiendo las preguntas a los dos a Tetuán.

Tabla 1

*Entidades entrevistadas en este estudio*

Entidad	Tipo de Entidad	Líneas de Acción	Participantes	Población objetivo	Distritos con participantes
Entidad A	Proyecto del Ayuntamiento de Madrid	-Ocio y deporte -Participación y Autogestión Juvenil	P1, P4, P10	Jóvenes de 14 a 29 años	Ciudad Lineal, Tetuán, Coordinador General
Entidad B	Fundación salesiana que recibe	-Intervención con familias	P2, P3, P8	- Jóvenes de 11/12 a 18 años	Tetuán, Ciudad Lineal,

	financiación de Caixa por la infancia	-Apoyo académico -Clases de valores -Atención psicológica individual		-Padres de las y los adolescentes -Población en riesgo de exclusión social	Fuencarral-el Pardo
Entidad C	Fundación bajo el Código Ético de la Compañía de Jesús	-Intervención con familias -Apoyo académico -Ocio y deporte	P5	- Jóvenes de 11/12 a 18 años -Familias -Población en riesgo de exclusión social	Tetuán
Entidad D	Programa del ayuntamiento De Madrid	-Atención psicológica individual -Reuniones puntuales con familias	P6, P7	Jóvenes de 12 a 20 años	Tetuán
Entidad E	Programa del ayuntamiento De Madrid	-Escuela de segunda oportunidad -Actividades grupales e individuales -Grupos de apoyo de jóvenes	P9, P19	Jóvenes de 12 a 23 años en situación de riesgo o de conflicto social	Fuencarral-el Pardo
Entidad F	Asociación sin ánimo de lucro que recibe financiación principalmente a través de subvenciones, públicas y privadas	-Escuela de segunda oportunidad -Apoyo socioemocional	P11, P12, P13, P14, P15a, P15b	Jóvenes de 14 a 29 años en situación de desventaja social.	Fuencarral-el Pardo

Entidad G	Asociación Civil en defensa de los Derechos Humanos de Refugiados, Migrantes y Desplazados	-Banco de alimentos -Refuerzo Escolar -Grupo de Jóvenes (18-24 años) -Fundado por refugiados para refugiadas	P16	Población migrante general	Tetuán
Entidad H	-Fundación -Organización sin ánimo de lucro, sin filiación política, ni confesión religiosa	-Apoyo escolar -Apoyo socioemocional -Grupos de apoyo -Atención psicológica individual - Ocio y deporte	P17	Jóvenes de 11/12 a 18 años en situación de vulnerabilidad	Tetuán
Agentes Tutores	Agentes de la policía Local/Municipal con formación específica – centrado en la prevención e intervención en el ámbito escolar	-Mediación puntual con familias -Punitivo -Charlas educacional en centros educativos	P18a, P18b, P18c, P18d, P18e, P18f		Tetuán

En la Tabla 1 se pueden ver las entidades entrevistadas, así como de qué tipo de entidad se trata, cuáles son sus líneas de acción, su población objetivo, los participantes entrevistados y los distritos que abarca cada entidad. A partir de esta tabla se pueden ver rasgos comunes entre las entidades a partir de los cuales se las puede agrupar: según el tipo de entidad, sus líneas de acción (individual y grupal, atención psicológica, mediación entre familias y adolescentes, escuelas de segunda oportunidad, ocio y tiempo libre), población a la que se dirige (edades,



criterio de inclusión: riesgo de exclusión social y cuestiones económicas) y el distrito. A continuación, se describen las distintas categorías de agrupación de las entidades.

### **Tipo de entidad**

Las entidades entrevistadas varían entre ONGs, fundaciones, asociaciones o proyectos y programas del ayuntamiento. Las entidades A, D, y E son proyectos o programas del ayuntamiento de Madrid. La entidad B es una fundación salesiana, mientras que la entidad C es una fundación de la Compañía de Jesús. Por su parte, la entidad H también es una fundación, pero sin filiación política, ni confesión religiosa. La entidad F es una asociación sin ánimo de lucro y la entidad G es Asociación Civil en defensa de los Derechos Humanos de Refugiados, Migrantes y Desplazados. Finalmente, los agentes tutores se diferencian de los demás en cuanto a que no constituyen una entidad social, sino que forman parte de la Policía Municipal.

### **Líneas de acción**

Las entidades B, C y H trabajan principalmente con adolescentes en edad de escuela secundaria, es decir entre los 11 a 18 años. Realizan actividades extraescolares de lunes a jueves por la tarde. Estas consisten principalmente en actividades de refuerzo escolar, clases de valores y temas emocionales y tiempo de recreo. Las entidades C y H también realizan actividades de deporte y ocio. La entidad G también realiza actividades de refuerzo escolar, las cuales son virtuales e individuales. La entidad A se centra sobre todo en el ocio, el deporte y el fomento de la participación y la autogestión juvenil.

Hay variaciones en el tipo de intervención que cada entidad realiza con las y los adolescentes y si se trata de una intervención de carácter individual o grupal. La entidad A, por ejemplo, aunque realiza intervenciones puntuales individuales, encuentra su punto fuerte en la intervención en grupo. La entidad B realiza principalmente intervenciones grupales, menos la atención psicológica. La entidad C también ofrece mayoritariamente atención grupal, pero además realiza refuerzo y actividades individuales según la necesidad de los participantes. La entidad D realiza únicamente intervención individual. La entidad E tiene los recursos para poder hacer intervenciones tanto individuales como grupales. La entidad F es una escuela de segunda oportunidad y, como tal, realiza actividades de formación en clases, pero con menos alumnos

que en los centros escolares. La entidad G realiza actividades grupales con las y los adolescentes en forma de grupo de apoyo y también ofrece refuerzo escolar online individual.

La entidad D es una entidad de atención psicológica. Como tal, cuenta con una psicóloga dentro de todos sus equipos, que puede dar atención individual a las y los adolescentes según sus necesidades. La entidad C y E tienen cierto acceso a psicólogos para aspectos puntuales, pero en la mayoría de los casos deriva estas necesidades a los servicios sociales.

### **Población objetivo**

En algunas de las entidades existen requisitos para poder entrar o criterios de inclusión que tienen que ver con temas económicos o sociales. La entidad A atiende a una población general de jóvenes. Las entidades B y C se dirigen a una población en riesgo de exclusión o de desventaja económica o social. Entidad D se dirige a la población general, entidad E a adolescentes en situación de riesgo o de conflicto social, entidad F adolescentes en situación de desventaja social. Entidad G, necesidad económica, Entidad H niños adolescentes en situación de vulnerabilidad. Aunque algunas de las entidades atienden a una población cien por ciento migrante, ninguna se limita únicamente a la atención de jóvenes migrantes.

El grado de involucración de las familias de las y los adolescentes es algo que varía significativamente de entidad a entidad. La entidad A trabaja directamente con el adolescente y en sus necesidades, y solo realizan algunas actividades puntuales con las familias, igual que la entidad E. Las entidades B y C realizan intervenciones con las familias, además de la atención de las y los adolescentes. La entidad B tiene un grupo de apoyo para los padres y la entidad C cuenta con una trabajadora social asignada a cada familia, que también trabaja en las necesidades de esta, por ejemplo, en temas relacionados con el empleo de los padres. La entidad D es un recurso de atención psicológica enfocado principalmente en sesiones con las y las y los adolescentes, pero también realiza sesiones con la familia, dado que esta impacta en el bienestar de las y los adolescentes. En la entidad H todas las actividades son con las y los adolescentes, pero también tienen un contacto cercano con la familia. Realizan algunas actividades con ellos y abogan para que puedan acceder a más recursos. En los casos en los que están trabajando con adolescentes titulados por la comunidad de Madrid, llevan a cabo la atención en comunicación con los servicios sociales. Los agentes tutores tienen comunicación con las familias para tratar ciertos aspectos del adolescente y también realizan mediaciones puntuales con ellos.

Por último, hay que tener en cuenta que las organizaciones trabajan con los jóvenes en diferentes momentos de su desarrollo, por lo que tienen diferentes necesidades y la línea de actuación es diferente. Las entidades B, C, y H trabajan con adolescentes desde los 11/12 hasta los 18 años. La entidad A trabaja con jóvenes de 14 a 29 años, la entidad D de 12 a 20 años, la E de 12 a 23, la F de 14 a 29, la G trata con la población en general.

#### 4.2.2.3 Descripción de los participantes entrevistados en este estudio

En la Tabla 2 se puede ver un listado de las participantes entrevistados e información sobre cada una/o<sup>2</sup>. Las participantes llevaban entre seis meses y 23 años trabajando en las entidades. La mayoría de ellas eran coordinadoras, muchas de las cuales también realizaban intervenciones directas con las y las y los adolescentes y jóvenes. Las participantes 1 y 9 eran coordinadores de programas activos en varios distritos de Madrid, y el participante 16 era cofundador y presidente de la entidad. Las participantes 2, 3, 5, 8, 17 y 19 eran los coordinadores de los equipos participando en sus proyectos. Las participantes 4 y 10 eran dinamizadores en su distrito. Se entrevistó a dos psicólogas de la entidad E. Se entrevistó a seis miembros del equipo de la entidad F, una escuela de segunda oportunidad. Estos eran: la directora, tres profesores (dos de los cuales también desempeñaban funciones de coordinación), una coordinadora y una educadora. Finalmente, se hizo una entrevista grupal a seis agentes tutores.

Tabla 2:

#### *Participantes entrevistados en este estudio*

Participante	Entidad	Tiempo en la entidad	Rol	Distrito	Población objetivo	Género
1	A	3 años	Coordinador general del proyecto	Todo Madrid	Jóvenes de 14 a 29 años	Hombre
2	B	1 año y medio	Coordinadora del distrito y educadora	Tetuán	Jóvenes de 11/12 a 18	Mujer

<sup>2</sup> Se entrevistaron a 25 participantes, 12 hombres y 13 mujeres, dado que la mayoría de las participantes eran mujeres se va a referir a todos y todas los/las participantes como las participantes.

					años y sus padres	
3	B	1 año y medio	Coordinador del distrito	Fuencarral-El Pardo	Jóvenes de 11/12 a 18 años y sus padres	Hombre
4	A	- <sup>3</sup>	Dinamizadora del distrito	Ciudad Lineal	Jóvenes de 14 a 29 años	Mujer
5	C	8 años	Coordinadora del distrito	Tetuán/el Pozo	Jóvenes de 11/12 a 18 años y sus familias	Mujer
6	D	1 año	Psicóloga	Tetuán	Jóvenes de 12 a 20 años	Mujer
7	D	2 años	Psicóloga	Tetuán	Jóvenes de 12 a 20 años	Mujer
8	B	6 meses	Coordinadora del distrito	Ciudad Lineal	Jóvenes de 11/12 a 18 años y sus padres	Mujer
9	E	12 años	Coordinador general del programa	Todo Madrid	Jóvenes de 12 a 23 años	Hombre
10	A	6 meses	Dinamizador del Distrito	Tetuán	Jóvenes de 14 a 29 años	Hombre
11	F	1 año	Coordinadora del área de matemática del centro	Fuencarral	Jóvenes de 17/18 a 29 años	Mujer

---

\*<sup>3</sup> información desconocido

12	F	-	Profesor	Fuencarral	Jóvenes de 15/16 años	Hombre
13	F	23 años	Directora del centro	Fuencarral	Jóvenes de 14 años a 29 años	Mujer
14	F	18 años	Profesora de comercio	Fuencarral	Jóvenes de 15 años a 18 años	Mujer
15a, 15b	F	Algunos años	Una educadora y una coordinadora	Fuencarral	Jóvenes de 14 años a 29 años	2 mujeres
16	G	5 años	Presidente y cofundador de la entidad	Tetuán	Todas las edades Grupo de jóvenes 18-24	Hombre
17	H	10 años	Coordinador del distrito	Tetuán	Jóvenes de 12 a 25 años	Hombre
18a, 18b, 18c, 18d, 18e, 18f	J	Varía	Agentes tutores	Tetuán	-	4 hombres y 2 mujeres
19	E	11 años	Coordinador del distrito	Tetuán y Zona Central	12 a 23 años	Hombre

#### 4.2.3 Descripción del análisis de los datos:

Se realizó un análisis cualitativo a partir de las transcripciones de las entrevistas grabadas y a partir de notas en el caso de las dos entrevistas no grabadas, siguiendo el método de Clarke y Braun (2013). Según estas autoras, en el proceso de análisis se debería intentar aplicar un

paradigma cualitativo. Este tipo de enfoque contempla no asumir que hay una versión correcta o única de la realidad y refuerza la importancia del contexto para el conocimiento, incluyendo el contexto en que se están generando los datos (Clarke y Braun, 2013). Las autoras profundizan en la necesidad de tener una mirada crítica y de cuestionamiento sobre la vida y el conocimiento. Puntualmente, plantean la importancia de cuestionar de dónde venimos y cómo la realidad podría ser diferente, buscando reflexionar e intentar salir de la propia mirada cultural para poder interpretar los valores y pensamientos compartidos de una sociedad (Clarke y Braun, 2013).

*Nota sobre análisis de las entrevistas:* Las entrevistas grabadas en audio fueron transcritas de forma literal. Dos de las entrevistas (entrevistas 6 y 7 de la entidad D) no fueron grabadas, por lo que se tomaron notas a modo de resumen sobre lo que se dijo, por lo que no fue posible analizarlas de la misma manera que las otras 17 entrevistas. Es importante señalar igualmente que la entrevista 15 fue con dos entrevistadas y la 18 con seis entrevistadas por lo que no se puede comparar directamente tampoco. Se ha valorado como más importante recoger estos datos e incluir estas perspectivas, aunque se entiende que son datos diferentes y que impacta el análisis.

Se realizó un análisis inductivo de los resultados. Las preguntas del guion se basaron en la teoría y la mirada específica de las y los adolescentes en relación con el desarrollo positivo, además de factores contextuales de la vivencia de las y los adolescentes migrantes en España y, específicamente, en Madrid. Es cierto que estas preguntas y la lógica empleada en el guion de la entrevista impactaron en el análisis. Aun así, una vez transcritas las entrevistas, se dejó que los propios datos guiaran el análisis. Es por eso por lo que se adoptó un análisis inductivo, un enfoque conducido por los datos (Clarke y Braun, 2013). Este abordaje implica dejar espacio y la mente abierta para que a partir de los mismos datos se desprendan nuevos códigos y temas salen que no se habían contemplado previamente.

Entonces, se siguieron las seis fases claves que distinguen Clarke y Braun para el análisis inductivo. En primer lugar, se realizó la lectura de todas las transcripciones de las entrevistas y revisión de las notas de las dos entrevistas no grabadas. Se revisaron las transcripciones para identificar frases y apartados relevantes y se escribió un corto resumen con los puntos clave de cada entrevista para poder relacionar los datos con el perfil de cada profesional entrevistado. En segundo lugar, se realizó una codificación, creando etiquetas o códigos que capturaran aspectos de significado relevantes en los datos. De allí, se generó una serie de temas iniciales y se

examinó de nuevo los códigos y los datos para asignar rasgos más grandes de significado. Posteriormente, se desarrollaron más estos temas y se revisaron, verificando que fueran relevantes y que se relacionaran con los objetivos. Es decir, se realizó un proceso exhaustivo para combinar, dividir y descartar temas. A continuación, se refinaron, definieron y nombraron los temas. De allí se desarrolló el análisis de cada tema para entender cuál podría ser su alcance, su foco y su narrativa. Por último, se escribieron los resultados fundamentados en este proceso de análisis. Se construyó una narrativa de los datos extraídos y se los contextualizó en relación con la literatura relevante sobre el tema (Clarke y Braun, 2013).

## **5. Resultados**

A continuación, se presenta el análisis de las 19 entrevistas a profesionales que trabajan en entidades con adolescentes migrantes en la Comunidad de Madrid. El análisis se divide en cinco apartados principales. Primero, las principales necesidades de las y los adolescentes y jóvenes migrantes según los y las profesionales entrevistados. Segundo, la comunicación que tiene las entidades con la red de apoyo y entornos de las y los adolescentes y jóvenes migrantes. Tercero, la metodología de las entidades, las relaciones y dinámicas presentes en las entidades, formación de las profesionales y experiencias de discriminación de los/las adolescentes y jóvenes. En cuarto lugar, los puntos fuertes de las entidades para abordar algunas de las necesidades de las y los adolescentes migrantes, y jóvenes que no están siendo abordadas en otros ámbitos. Por último, las carencias que existen en la atención a estas y estas adolescentes y jóvenes migrantes identificados por las participantes.

### **5.1. Consideraciones sobre el uso de términos para referirse a las y los adolescentes por las participantes**

Como ya se ha definido, en el presente trabajo se contempla la atención a adolescentes y jóvenes de entre 12 y 23 años. Es importante notar que las profesionales también utilizan el término joven, chaval y niño cuando se refieren a adolescentes. Con este término se hace referencia también a los adultos emergentes y jóvenes extutelados que también se encuentran en la franja de edad de 18 a 23 años.

#### **Definición de adolescente migrante según las participantes**

Como resultado general es interesante analizar qué entienden las participantes por el término “adolescente migrante”. Las participantes usan la palabra migrante para referirse a adolescentes que han hecho la trayectoria migratoria, pero asimismo la usan para referirse a migrantes que han nacido en España pero que su familia ha migrado. Incluso, algunas participantes utilizan la etiqueta de migrante para nombrar a aquellas y los adolescentes que, al igual que sus padres, han nacido en España, pero cuyos abuelos hicieron una trayectoria migratoria para llegar a España.

P17, entidad H, *“La gran mayoría de las familias, las familias son de origen extranjero, pero es cierto que muchísimas y muchísimos de ellos (las y los adolescentes) han nacido aquí directamente.”*

P4, entidad A, *“No tenemos tanto personas que han nacido en otros países como personas que han nacido en España. Pero tienen sus padres ¿no?, sus abuelos. Son segunda o tercera generación de familias migrantes”*

### **Perfil del/de la adolescente/jóven migrante**

Las profesionales también destacan las diferencias en la experiencia de los migrantes según su origen (principalmente entre ser migrantes hispanohablantes de América Latina, de Europa del Este, de África y de Medio Oriente) y en ser migrantes de primera, segunda o incluso, tercera generación. Las participantes describen cómo estos factores influyen en las necesidades que presentan las y los adolescentes y la manera en que deben ser atendidos. P17 resaltó el impacto del país de origen y el proceso migratorio en las necesidades y características de las y los adolescentes que atienden.

Entidad H, P17: *“... no tiene nada que ver si vienen de determinados países o de otros y la forma de llegar.”*

P12, de la entidad F, una escuela de segunda oportunidad, distingue entre tres perfiles de migrantes que asisten a sus clases. Los migrantes de primera generación son aquellos que vienen con sus padres de países latinos. Expresa lo siguiente: *“Para ellos es un poquito más fácil porque el idioma no es un problema, pero sí que tienen un problema de choque cultural con España”*. En segundo lugar, los de segunda generación: *“Que están totalmente adaptados pero la situación de los migrantes no suele ser económicamente muy alta y eso les afecta también en los estudios. Entonces, empiezan a faltar a clase y empiezan a no estudiar bien. Las condiciones en casa suelen ser de mucha gente, de no tener un espacio propio de estudio, etcétera, y eso,*



*pues, supone un hándicap para ello que la mayoría no logra superar”.* Por último, habla de los migrantes de primera generación, que no hablan castellano. Para ellos el reto del idioma es significativo. La directora del mismo centro de la entidad F, P13, también subraya todas las variables de la experiencia migratoria que pueden afectar al adolescente: *“Tras de sí la migración tiene un montón de cosas, y no son tantas las necesidades en las que tú puedas actuar, sino que es cómo se siente ese individuo, llegando aquí, con todo lo que ha dejado atrás... Cómo está su familia aquí, cómo está su familia allá, cuántos años tiene, cómo son sus características como persona para adaptarse, para ser flexible, cómo se encuentra, cómo es su barrio.”*

El participante 16 de la entidad G y los agentes tutores mencionan también el tratamiento diferente que se recibe en el caso de los refugiados según el lugar de procedencia. En la entrevista con los agentes tutores hacen referencia a refugiados de Siria, Ucrania y de otros países, mencionando que su acogida y recepción no es igual. Entre los Agentes Tutores, PB, Agente en Tetuán, menciona cómo las y los adolescentes ucranianos han sido integrados y acogidos en el distrito: *“De donde más hay ahora mismo es de Ucrania. Resumiendo, los niños son bastantes, tienen un nivel académico alto y, luego, el tema de nuestro idioma, lo captan rápido, pero además se desenvuelven muy bien en inglés, entonces es menos problemático que con otros de otra nacionalidad”.* Mencionan también las facilidades que tienen las y los adolescentes de Ucrania para integrarse en relación con las cuestiones académicas e idiomáticas. P16, cofundador de entidad G, entidad fundada por migrantes, toma la acogida de los refugiados en Ucrania como ejemplo de cómo se podría acoger a otros grupos de migrantes: *“...lo que hay que hacer es, bueno, garanticemos entonces que el refugiado que viene de Afganistán haya sido tratado como un refugiado ucraniano. El que viene de Siria, el que viene de Marruecos y el que viene de cualquier otra parte, porque ya te diste cuenta de lo que se puede hacer, que el abordaje social y el abordaje jurídico lo podías tener, lo tuviste, lo implementaste. Ahora, vamos a hacerlo con todos los demás”.*

## **5.2 Las necesidades de las y los adolescentes migrantes según las participantes**

Cabe resaltar que la conceptualización de necesidades está influida por el papel, la perspectiva y el punto de vista de la propia profesional, la metodología de la entidad y la línea de intervención en la que trabajan. Por ejemplo, el profesional 1 de la entidad A, que se centra en

promover la participación juvenil, concibe las necesidades de las y las y los adolescentes y jóvenes en relación con la participación, la autogestión, el acceso a los espacios públicos y el sentimiento de pertenencia. En contraste, quienes se centran más en el refuerzo escolar y el aspecto académico, es decir, la entidad B (P2, 3 y 8), la entidad C (P5), E (P9 y P19), F (P11-15) y H (P17) hacen hincapié en la baja motivación de las y los adolescentes, sus bajas expectativas académicas y los mensajes negativos que reciben estos adolescentes del centro escolar. Frente a esta baja motivación, estas participantes destacan la necesidad de reforzar su confianza y autoestima y su creencia en su habilidad de conseguir metas, como se verá más adelante. El participante 16 de la entidad G, dirigida por migrantes, concibe las necesidades y raíces no tanto en los niños y adolescentes como individuos, sino dentro de un sistema que no favorece sus logros. P16, entidad G *“incorporar a los jóvenes migrantes de una forma mucho más estratégica, porque no se trata solamente de esa solidaridad de ayudas sociales. Yo creo que el futuro, lo que nos demanda es que esos jóvenes sean incorporados para que puedan, para que puedan ser agentes de cambio y de transformación económica y social, más allá de recibir ayudas.”* Ve la necesidad de que las y los adolescentes tengan más oportunidades educativas y formativas. Es decir, una necesidad de tener acceso a centros y espacios de aprendizaje en donde puedan desarrollarse y tener las mismas oportunidades que sus compañeros autóctonos.

Es importante señalar que las participantes también explican que las y las y los adolescentes y jóvenes a los que atienden con frecuencia vienen derivados a la entidad por necesidades específicas. Entre las necesidades más frecuentes por las que son derivados: necesidades académicas y relacionadas con temas económicos y el acceso a recursos y necesidades básicas. Además, las y las y los adolescentes pueden ser derivados por servicios sociales y de salud mental para poder socializar y buscar una red de iguales, puede ser una derivación de las familias en sí. Todo esto influye en el momento de vida en el que se encuentra el adolescente y la perspectiva del profesional sobre sus necesidades.

### **5.2.1 Necesidades básicas**

Cinco participantes (P2, P9, P15, P16 y P17) resaltan las necesidades básicas de las/las y los adolescentes a las/los que atienden: acceso a alimentación, alojamiento y temas económicos, entre otras. Para los jóvenes que viven con sus familias, sus necesidades están interconectadas

con las de la familia. P2 menciona cómo la situación precaria de las familias afecta al adolescente:

Entidad B, P2: “... (en relación con la) *necesidad, de tener lo indispensable, en la parte de la alimentación, para algunas familias es difícil y eso se ve en los niños*”.

Debido a las dificultades económicas y a los problemas de alojamiento, hay adolescentes que no disponen de espacio privado y de estudio, como resaltan las profesionales P12 de la entidad F, Escuela de Segunda Oportunidad y P17 de la entidad H.

P17, entidad H: “*para un adolescente, no tener su espacio es no tener su intimidad. ‘Vivo en una habitación con mis padres y 3 hermanos, pero es que hay un baño para cuatro familias’. Entonces, ¿qué intimidad tiene este adolescente? No, no la tiene. Es muy complejo*”.

Estos adolescentes no disponen de intimidad y la falta de espacio para estudiar puede tener efecto en sus logros académicos. En respuesta a esta necesidad uno de los servicios que ofrecen las entidades, por ejemplo, la entidad H, es este espacio para que las y los adolescentes puedan estudiar.

La entidad E también atiende a adolescentes migrantes recién llegados a España y a adolescentes migrantes extutelados. Esta/os adolescentes pueden encontrarse en situaciones precarias y no disponer de una red de apoyo o de recursos económicos. P9, entidad E: “*Son jóvenes que pueden llegar a estar o están en situación de calle. Vale, entonces, aquí nuestro trabajo pasa a ser una cobertura de necesidades básicas. Es necesario cubrir estas necesidades básicas para que puedan acceder a más recursos*”. La entidad E acompaña a esos adolescentes y jóvenes para que puedan acceder a estas necesidades básicas. Una vez cubiertas estas, pueden atender a las demás necesidades que presentan.

### **5.2.2 Necesidad de documentación y estatus legal**

La documentación y el estatus legal de alguna/os adolescentes migrantes es también una necesidad nombrada por las entidades B, E, F y G y los agentes tutores. Destacan cómo el tema de la documentación tiene repercusiones significativas en cuanto al acceso a recursos y oportunidades. P16, entidad G, por ejemplo, hablando de los niños expatriados resalta la importancia que tiene la documentación para poder acceder a servicios como la salud y la educación. “*La nacionalidad es el derecho a tener derecho. Tú no tienes nacionalidad, tú no puedes, tú no estás amparado ante ningún marco normativo*”. Aunque afirma que no se puede

negar el tratamiento de los niños en España, la falta de documentación hace que sea más complicado.

Los agentes tutores también resaltan que, para las familias migrantes, la falta de documentación puede generar miedo e impedirles acceder a procesos burocráticos como el empadronamiento, o tardar en acceder al centro escolar. Mencionan también que este miedo relacionado con la falta de documentación también puede estar vinculado con no denunciar temas como el abuso.

*“Gente que viene con falta de documentación, no tiene conocimientos de recursos a los que pueden acogerse. Las familias no preguntan por miedo, porque piensan que, bueno, están muy ilegales, y que, como vayan a pedir, los van a echar”.*

Sin embargo, P3, de la entidad B, dice que en algunos casos atienden a migrantes sin documentos. Existe un proceso en la entidad para asegurar que estos migrantes pueden acceder al recurso y los ayudan con los procesos burocráticos de la documentación.

*“...tenemos un alto número este año justamente de personas que no tienen documentación, que vienen con un pasaporte y que no tienen documentación oficial para poder residir en España”.*

La documentación también es un reto para las y las y los adolescentes mayores y jóvenes recién llegados a España, como resalta P9 de la entidad E. *“Dentro de este desarrollo formativo, chicos y chicas que no tienen la documentación necesaria para poder trabajar a través de diferentes formaciones, entendemos que van a poder regularizar su situación y a partir de allí dar su salto para poder conseguir empleos”.* Una vez más, aunque ellos como entidad no trabajan directamente en temas de documentación, lo derivan a otros recursos que sí. Una vez superado este reto, perciben posibilidades para esta/os adolescentes y jóvenes.

### **5.2.3 Necesidades académicas**

Una de las necesidades más comunes por la que las y las y los adolescentes están acudiendo a las entidades es la necesidad académica. Se atienden a adolescentes que llegan para recibir apoyo frente al fracaso escolar y el absentismo o simplemente por una necesidad de refuerzo escolar.

La diferencia entre el nivel curricular del país de origen y el de España es una variable significativa que mencionan las profesionales de las entidades B, C, E, F, G y H cuando hablan

de las dificultades académicas de las y los adolescentes migrantes. Describen cómo esta diferencia curricular lleva a retrasos en el año escolar y puede contribuir al fracaso escolar y al absentismo.

Las profesionales resaltan que esta necesidad académica no empieza y termina con lo académico. Es decir, detrás del fracaso académico o la necesidad de refuerzo escolar hay un montón de factores contextuales, emocionales y psicológicos que podrían contribuir a ello. Entre otros, el duelo migratorio, la falta de una red de apoyo, la falta de un espacio para estudiar y los huecos que existen en la educación ocasionados por la migración. Indican que hay que estudiar qué les pasa y qué necesitan las y los adolescentes.

La participante 5, de entidad C, destaca la necesidad de las y los adolescentes que atienden al centro de estar en un entorno en donde puedan tener un logro académico: *“necesitan espacios donde a nivel académico se crea que ellos pueden conseguir cosas. Muchas veces son chavales que tienen como un lastre en la mochila, de unas miradas como de poco, de poca esperanza en que ellos van a salir a hacer cosas”*.

P14 de la entidad F, escuela de segunda oportunidad, subraya que hay muchos factores que tienen un impacto en lo académico, los cuales hay que tener en cuenta a la hora de trabajar con las y los adolescentes. *“...porque es un alumnado que viene con muchísimas carencias, con mucho rechazo a lo académico, con situaciones sociofamiliares muy complejas. Entonces, al final, la parte formativa es un trabajo con muchísimas aristas y muchísimas cosas”*.

P19 de la entidad E remarca que es necesario entender el bienestar del adolescente de forma general para poder entender el aspecto académico: *“la parte de cómo se siente el chaval es fundamental. Porque realmente es más visible ver que saca malas notas, eso es lo que vemos todo el mundo, a cómo se siente el chaval. Un chaval que, por ejemplo, no habla, un chaval que está delante del móvil muchas horas, que pasa tiempo en su habitación, que no tiene un grupo de amigos, este chaval no está bien. A este chaval le falta algo. A este chaval habría que preguntarle cómo se siente, habría que preguntarle qué necesita”*.

P13, directora de la entidad F, escuela de segunda oportunidad, argumenta: *“Hay mucho detrás, que es lo que les impide o les ha impedido conseguir, o que no se ve, que es más. Todos sabemos que está, o sea, ¿no? cualquier profesor porque te lo diga sabe que está, pero es más difícil de llegar, y es la necesidad de aceptarle, de que aprenda él a aceptarse, de que se sienta conectado”*.

#### 5.2.4 El rendimiento académico y el impacto en el autoconcepto

Las dificultades académicas tienen consecuencias significativas fuera de lo académico, por ejemplo, en la conceptualización del adolescente de sí mismo, así como en su capacidad y habilidad para conseguir metas. Las participantes observan una conexión entre el rendimiento del adolescente en el centro escolar y su bienestar y autoconcepto. P5 de la entidad C menciona que el centro escolar es un ámbito en el que las y los adolescentes pasan muchas horas y por ello tiene un impacto significativo en la construcción de su autoconcepto. El hecho de no estar en la misma aula con adolescentes de su edad afecta a sus relaciones sociales y su desarrollo como indica P5 de entidad C *“estar en una clase con gente dos años más pequeña que tú yo creo que te marca no solo en lo académico, sino que te marca en todos los niveles”*.

Las participantes de las entidades B y F resaltan que el autoconcepto de las y los adolescentes que atienden están impactados por los mensajes negativos que reciben desde el centro escolar y la sociedad. Estos mensajes pueden afectar su visión del futuro y su concepto de su propio valor. P2 de la entidad B, por ejemplo, menciona la dificultad que tienen los jóvenes para identificar sus fortalezas: no saben para qué sirven y qué pueden aportar.

P8 de entidad B resalta el impacto que el rendimiento académico bajo puede tener en la confianza y autoconcepto del adolescente *“Por ejemplo, tenemos un niño ahora que ha llegado hace muy poquito tiempo de otro país, y es verdad que tiene un nivel educativo muy bajo. Entonces, claro, eso, eso afecta todo. Entonces, todo eso hace que sienta que no comprende, que se sienta tonto. También muchos tienen sentimientos de no servir, de no ser buenos”*.

La necesidad por acceder a una entidad puede estar relacionado con la formación, pero luego hay mucho más detrás de ello que lo mero académico para poder ver mejoras. Es por eso que es tan importante considerar las necesidades académicas junto con las necesidades afectivas, como resalta P11, entidad F, Escuela de Segunda Oportunidad: *“pues hay mucha necesidad de mezclar las asignaturas académicas con competencias personales, como el trabajo en grupo, la autoconfianza, la autoestima... Porque se mezclan mucho”*.

P13, de la entidad F, menciona que las y los adolescentes y jóvenes tienen una necesidad académica, pero, más allá de eso, existe una necesidad de demostrarles que, si se plantean conseguir algo, lo pueden lograr: *“entonces, como necesidad, pues, necesitan encontrarse a sí mismos. Necesitan creer en ellos, necesitan pensar en que verdaderamente se proyectan con un futuro y que lo pueden conseguir...”*.

Todo ello subraya la importancia del centro escolar y del proceso de aprendizaje para no solamente el aspecto académico sino también el aspecto social, aculturación y autoconcepto de las y los adolescentes migrantes.

### **5.2.5 Personas de referencia y red de apoyo**

Las participantes P15, P9, P8, P3, P2, P6, P5 y P1 mencionaron la falta de una red de apoyo y de adultos de referencia de algunos de las y los adolescentes y jóvenes que atienden. Muchas de las entidades atienden a familias sobrecargados, con poco tiempo para dedicarles específicamente a las y los adolescentes. Asimismo, la red de apoyo más extensa de las y los adolescentes se ve afectada por los procesos migratorios. Algunos de las participantes mencionan que a las y los adolescentes que atienden en las entidades les hacen falta personas con quienes hablar de sus problemas y preocupaciones. Resaltan que las y los adolescentes tienen una necesidad de tener personas cercanas que les apoyen y que tengan tiempo para estar pendientes de ellos. P9, de la entidad E, subraya que las y los adolescentes que atiende tienen una necesidad de redes de apoyo y autorreferentes: “... pues, la falta de apoyo, de autorreferentes”. El participante 8 de la entidad B resalta la falta de figuras adultas de referencia que tienen las y los adolescentes que atienden: “... a lo mejor, muchos no tienen esa vinculación, a lo mejor con sus familias, o no tienen una figura adulta que sea referente”. Las participantes P14 y P6 también resaltan la falta de referentes en temas laborales.

### **5.2.6 Necesidades en relación con la salud mental**

La salud mental estuvo muy presente en todas las entrevistas. Las participantes resaltan que es una necesidad pertinente de las y los adolescentes y jóvenes que atienden.

En primer lugar, como ya se ha mencionado, en algunos casos las profesionales mencionan que las y los adolescentes vienen derivados de servicios sociales por temas de salud mental y presentan una necesidad de relacionarse entre iguales y de no sentirse solos. Las y los adolescentes y jóvenes necesitan, por ejemplo, contar con una red de apoyo, con gente que les pueden brindar algún tipo de apoyo emocional.

Las participantes P1, P2, P14, P12 y P5 mencionaron que vieron un aumento de las necesidades de salud mental en años recientes y, sobre todo, debido a la influencia de la pandemia de Covid-19. Las dos profesionales de la entidad D (P6 y 7), Recurso de Atención

Psicológico, afirmaron esta necesidad. P6 subraya la necesidad de más atención psicológica individual para responder a la demanda actual. P7 habla del efecto de la pandemia sobre la salud mental de los jóvenes, mencionando que han surgido nuevamente muchos de estos temas en las consultas, o con mayor intensidad, y la necesidad de priorizar y dedicar más tiempo a la salud mental de estos jóvenes. P15a, educador de entidad F, Escuela de Segunda Oportunidad refleja estos sentimientos *“Hablamos de la inestabilidad emocional, sobre todo después de la pandemia, ¿no? El perfil que nos está llegando es de chicos y chicas muy inestables emocionalmente”*.

Cada entidad tiene diferentes estrategias para afrontar estas necesidades emocionales y de salud mental, las cuales se discuten más adelante, incluyendo el poder del grupo o el trabajo individual. Los casos que presentan una mayor dificultad para los profesionales de las entidades son aquellos en los que se requiere una intervención más clínica e individual.

Las entidades E y C encuentran el dilema de qué hacer cuando hay una necesidad de salud mental, pero no existen otros recursos que lo pueden atender ni el centro está preparado para eso. Como el caso de la entidad C, mencionado por P5: *“Tenemos muchos chicos y muchas chicas diagnosticados o por diagnosticar con episodios y situaciones de salud. Los recursos en salud mental en la Comunidad de Madrid están saturados. No hay más profesionales, o no quieren que haya más. Y los recursos específicos que necesitan nuestros chicos no están. Entonces, el resto de las entidades, el resto de programas, de alguna forma, hacemos acopio de esos chavales. Porque no queremos que se queden solos, pero realmente necesitan muchas veces intervenciones de psiquiatras, de terapia individual o de terapia de grupo”*. Encuentran mucho retraso una vez que los derivan a servicios sociales y resulta en adolescentes con fuertes necesidades psicológicas esperando.

Como vamos a ver más adelante, en respuesta a esta demanda, algunas entidades están invirtiendo para incorporar este tipo de servicio de salud mental.

Algunas profesionales destacan que algunas necesidades de salud mental que se presentan se relacionan con las experiencias migratorias de las y los adolescentes y jóvenes. Los profesionales de la Entidad E y G destacan el impacto del duelo migratorio en estos adolescentes. P19 de entidad E explica que no es que vienen las y los adolescentes con esta demanda, sino que es algo que destacan después de ganar la confianza del adolescente. P19: *“... todo el tema, por ejemplo, del duelo migratorio se hace de manera individual. Los chicos y las chicas que vienen*



*no vienen realmente con esa demanda. A través de trabajar con ellos, a través de entablar ese espacio de confianza, ese espacio seguro, que de alguna forma, demanda que generamos esos momentos propicios para que el chaval realmente te cuente cómo está”.*

P16 de entidad G, menciona la necesidad de hablar y procesar lo que han vivido algunos adolescentes, por ejemplo, los menores no acompañados en el proceso de migración. *“Hay niños que vienen y necesitan tener un abordaje desde el punto de vista de la salud mental. Un niño que recorrió 14 países, que se montó en una patera, que enfrentó el mar Mediterráneo, que llegó para acá, que saltó una reja, ha pasado por unos procesos de tensión emocional importante. Muchos de ellos han viajado solos. Creo que para la integración también tiene que haber un abordaje de salud mental, y creo que eso debe ser integrado de forma horizontal... con niños y adolescentes migrantes”.*

### **5.2.7 Necesidad de construcción de la identidad**

Las profesionales subrayaban que, como todos las y los adolescentes y jóvenes aquellos/as de origen migrante, a quienes atienden en las entidades están en un proceso de construir su identidad. P5, de la entidad C, hace referencia a aspectos relacionados con la búsqueda de independencia y de explorar el mundo más allá, de socializar y buscar un grupo de iguales donde relacionarse y también mencionan aspectos sobre la relación cambiante con sus padres. Estos jóvenes llegan con una necesidad de poder afirmar y entender su identidad a nivel personal y luego con sus familias, entre iguales y con la sociedad. Mas allá de estas necesidades identitarias del proceso de desarrollo las participantes P1, P2, P5, P8 y P4 mencionan que las y los adolescentes migrantes y jóvenes que atienden suelen sentirse desubicados o que no encajan completamente. P4, de la entidad A, menciona el efecto que tiene sobre las y los adolescentes y jóvenes migrantes el hecho de tener una identidad dividida entre España y el país donde ha crecido o de donde es su familia.

*“Necesitan también fomentar mucho este sentimiento de pertenencia, porque una de las cosas que les pasa a los jóvenes y las jóvenes es que al final no se sienten ni de allí ni de aquí”.*

Hablando del reto de las y los adolescentes y jóvenes que tienen varias identidades, P14, de la entidad F, enfatiza en lo importante que es para estos adolescentes migrantes que haya personas de referencia que refuercen diferentes aspectos de su identidad y celebran su diversidad.

*“Si tú tienes un entorno que refuerza mucho, perfecto. Pero como no lo refuercen por ningún sitio, estás en tierra de nadie”.*

Asimismo, se hace referencia al hecho de que la identidad no es solo algo que se construye desde dentro, sino que también está impactado por la percepción que tienen los demás sobre ti. P14, de la entidad F, menciona, por ejemplo, en el caso de algunos de las y los adolescentes musulmanes que asisten a sus clases, hay una gran falta de conocimientos de los jóvenes mismos sobre su cultura e identidad y de sus familias. Menciona que, por ejemplo, las y los adolescentes realizan las prácticas culturales de sus familias en el Ramadán, pero sin saber por qué o sin conocer el significado que tiene esta festividad.

*“...vas descubriendo, pues, estas paradojas. Están haciendo el Ramadán y no saben lo que significa el ayuno, no saben por qué es, no saben para qué es”.* Aun cuando les falta estos conocimientos, desde fuera son percibidos como musulmanes.

Tener múltiples identidades y escuchar mensajes diferentes sobre valores, creencias y normas desde sus entornos es también algo a que se enfrentan las y las y los adolescentes migrantes que atienden en los centros. Por ejemplo, las y los adolescentes nacidos en España que tienen padres migrantes reciben diferentes mensajes y están expuestos a diferentes realidades en el hogar, en el centro escolar y en las calles. Por lo tanto, tienen que compatibilizar diferentes identidades, que pueden ser contrastantes o conflictivas. P2, de la entidad B, menciona que algunos estudiantes tienen problemas para encontrar su identidad con respecto al origen familiar: *“Al final, si no te integras, es difícil, pero tampoco puedes perder lo que tú eres, tu identidad. Entonces, estas dos cosas hay que manejarlas muy bien”.* A veces esta presión y contraste hace que las y los adolescentes niegan una parte de su identidad para intentar encajar. P2: *“...A veces la solución es que, para yo sobrevivir en este ambiente, entonces niego mi cultura y de dónde soy”.*

P4, entidad A habla del racismo al que pueden tener que enfrentarse las y los adolescentes que atienden y cómo se les identifica desde fuera, desde el lado de sus compañeros autóctonos y también cuando visitan su país de origen: *“Pero sí que es cierto que cuando sale este tema del racismo los propios participantes lo dicen: ‘Es que no me siento ni de mi país ni de aquí. No, porque cuando voy a mi país de origen estoy españolizada, y cuando vengo a España estoy, pues, no sé, latinoamericanizada’”.*

### **5.2.8 Necesidad de un grupo de iguales**

Las y los adolescentes y jóvenes que atienden las profesionales presentan una necesidad de sentimiento de pertenencia a un grupo de iguales, a adolescentes de referencia y también a un espacio físico. Los otros adolescentes y el grupo de iguales puede ser un lugar muy potente tanto para esta búsqueda de identidad como el sentimiento de pertenencia. El retraso académico también tiene un efecto en el desarrollo de las y los adolescentes y en sus relaciones sociales con iguales. Las participantes P2, P4 y P5 resaltan que las entidades son espacios para poder estar con personas de su misma edad. Se destaca la importancia de tener un grupo de apoyo de referencia, amigos que los apoyan, etc. De hecho, otra razón por la que las y los adolescentes son derivados a los recursos es por necesidades relacionales, de socializar, de estar con iguales, de trabajar la comunicación, la expresión, etc.

P4, de la entidad A, Participación Juvenil, sostiene lo importante que es el grupo de iguales para la adaptación e inclusión de las y los adolescentes migrantes *“los procesos de socialización son fundamentales para todos los jóvenes y las y los adolescentes, pero es cierto que cuando una persona sufre un proceso migratorio, con todo el duelo migratorio que ello conlleva, hay que hacer mucho hincapié en este proceso de socialización para que encuentre un espacio de iguales, un grupo de amigos y amigas que le acompañe durante este proceso de adaptación e inclusión a un nuevo territorio”*.

### **5.2.9 El problema de la discriminación**

Como se ha mencionado en el apartado anterior otros factores que impacta el bienestar del adolescente o joven son la recepción por parte del país de acogida y entre iguales, y las posibles experiencias de racismo y discriminación que puedan llegar a sufrir. Se preguntó a las profesionales sobre las relaciones entre iguales y las situaciones de acoso y de discriminación. Las profesionales presentaron visiones bastante variadas al respecto de todo ello. P10, dinamizador de la entidad A en Tetuán, Participación Juvenil, marcó que el racismo es una experiencia diaria para las y los adolescentes que atiende.

P10, entidad A, hablando de sus conversaciones con las y los adolescentes que formaron parte de la entidad: *“hablamos de diferentes temas, de género, de identidad, de identidad cultural y sexual. Pero, al final, me dijeron que su mayor problema es el racismo que hay”*. Lo destaca como el asunto más significativo que afecta a los jóvenes.

P2 también hace referencia a esta experiencia cotidiana de discriminación que viven las y los adolescentes migrantes que atienden: *“algunos se sienten discriminados, ellos hablan mucho del bullying: ‘Es que me hacen bullying, profe’... Sea porque son inmigrantes, porque pertenecen a otro país, por cómo hablan el español...”*.

Otras participantes ponen mucho énfasis en que los conflictos entre culturas son algo del mundo adulta y que no se ve tanto en las y los jóvenes y adolescentes. Sobre este segundo grupo se podría preguntar en qué medida es algo que realmente no existe o si es que las profesionales no lo ven y no saben cómo identificarlo. Se podrían examinar también las diferentes experiencias vividas en los distintos distritos de Madrid. Para dar un ejemplo, P4 dice que es algo más del mundo de adultos. Hace una conexión entre lo que pasa en el distrito en el que ella trabaja y lo eleva a nivel nacional. Hace referencia a las diferentes maneras en que se habla del racismo según el género, y menciona que en los casos en los que hay grupos de migrantes y autóctonos, los autóctonos tienden a hablar más. La participante 5 de la entidad C menciona también que el racismo es algo que se vive más en el mundo adulto *“Pues, entre las familias, yo creo que el mundo adulto es donde sigue habiendo más complejidad, de racismo y demás, así como más barreras y más dificultad. Por ejemplo, aquí, cuando tenemos marroquíes, te das cuenta de que hay familias no marroquíes a las que les cuesta acercarse a una mujer con velo. Bueno, así es como te das cuenta de que las barreras que están más visibles en el mundo adulto.”*

### **5.2.10 Visión del futuro y oportunidades**

Por último, se indagó sobre el desarrollo de las y los adolescentes y su futuro, las necesidades que tienen a nivel formativo y orientativo para entrar en la vida adulta. Durante la entrevista se preguntó a las participantes sobre las metas de las y los adolescentes y jóvenes y el papel que juegan ellos y la entidad en ese tema, principalmente en cómo las participantes orientan a las y los adolescentes para su futuro. Las respuestas indican que esto varía mucho según el tipo de entidad, su fin y la población específica de migrantes que atienden. Las profesionales que trabajan con adolescentes en riesgo de exclusión nombraron la necesidad de empezar desde lo más pequeño, hablar sobre sus expectativas y hacerlas más tangibles.

P3, de la entidad B, destaca lo confundidos que están las y los adolescentes a la hora de tener que tomar decisiones sobre su futuro: *“En cuanto a otras necesidades que observamos es*

*cierto que hay mucha ausencia de apoyo a nivel de orientación. Podríamos decir que los niños se encuentran como muy confundidos a la hora de mirar hacia su futuro, de pedir ayuda”.*

P1, entidad A explica como ellos intentan descomponer las metas de las y los adolescentes y jóvenes y darles a conocer qué pasos tendrían que seguir para llegar a ellos.:  
*“Nosotros, por un lado, tratamos de decir, bueno, si quieres hacer eso, si quieres ser cantante de rap, muy bien, pero, entonces, vas a tener que trabajar e intentar formarte musicalmente. Apoyamos esa línea y también intentamos trabajar con lo que sería un poco el ajuste de sus expectativas”.*

Varias entidades, incluyendo las entidades A, E, H y G, reconocen varios factores estructurales que impactan las posibilidades de los jóvenes. Afirman que están entrando en un mercado laboral difícil y que hay factores que impactan esto a nivel estructural. Para los que están entrando en el mercado laboral existe un cierto desconocimiento del sistema y de las posibilidades que pueden tener. Algunas de las profesionales mencionan la falta de referentes a quienes imitar y de herramientas que les podrían servir para la vida laboral.

Participante 4, de la entidad A dice: *“Sienten incertidumbre por el futuro y tienen miedo al futuro, tienen miedo al fracaso. Conocen su precariedad, son conscientes de ella, sí, es algo que ellos conocen”.*

Algunas entidades han tenido éxito con tener referentes en la organización, por ejemplo, las entidades G y H tienen a profesionales de diferentes ámbitos que dan refuerzo escolar a las y los adolescentes, por ejemplo, periodistas o ingenieros. Resaltan que esta presencia puede tener un aspecto inspirador en que las y los adolescentes piensan que ellos también podrían ser profesional en estos ámbitos.

P16, de la entidad G, dirigido por migrantes, habla de que las expectativas de los jóvenes son demasiado bajas y la tendencia de dirigirse a formaciones específicas de baja remuneración.  
*“Yo creo que el futuro lo que nos demanda es que estos jóvenes sean incorporados para que puedan ser agentes de cambio y de transformación económica y social, más allá de recibir ayudas... ¿Cómo hacemos para hacerles entender que no están destinados a ser panaderos, que no están destinados a ser jardineros? ... Que, si lo quieren hacer, no hay problema, pero que tienen una amplísima posibilidad en España, donde hay una formación tan especializada que pueden dedicarse a nichos laborales que requieren una cualificación distinta y que tienen la*

*posibilidad de hacerlo*” Este participante destaca también el papel central que podrían tener los jóvenes migrantes si se les dieran las herramientas y recursos necesarios para ello.

### **5.3 Trabajo en redes de apoyo y entorno de las y los adolescentes migrantes**

#### **5.3.1 Importancia del trabajo en red para las entidades**

Se preguntó a las entidades sobre las relaciones que tienen con el entorno de las y los adolescentes y jóvenes; con sus familias, comunidades, el centro escolar y también con otras entidades. Aunque el grado y la frecuencia de contacto variaba, todas las entidades reconocían la importancia del trabajo en red con los agentes y entidades alrededor del adolescente o joven para poder abordar sus necesidades y tener un impacto positivo en su bienestar.

P19, entidad E enfatiza la importancia de esta coordinación para el desarrollo de las y los adolescentes *“todos tenemos que estar en coordinación con el chaval, tiene que percibir que todo lo que haya alrededor puede encaminarlo, de alguna forma”*.

P16, de la entidad G, manifiesta que busca colaborar más y más con otras entidades para cubrir las necesidades de la/os migrantes de la manera más eficiente: *“lo que tenemos que hacer es identificar cómo podemos trabajar de una manera más estratégica, ordenada y mancomunar esfuerzos”*.

El trabajo en red también puede ser una manera de conectar a las y los adolescentes con los recursos más adecuados para ellos. Los participantes P17 de la entidad H y P19 de la entidad E reconocen que ellos no pueden atender a todas las necesidades que presentan las y los adolescentes o bien ser la mejor entidad para todos. P17, de la entidad H, lo muestra así: *“No puedes pretender abarcar todo, ni puedes pretender ser experto o experta en todo. No puedes pretender ser el recurso apropiado para todo”*.

Este trabajo en red facilita el proceso de conectar las y los adolescentes con los recursos más apropiados y también en identificar necesidades adicionales. Algunas entidades mencionan que la relación de cercanía, de escucha y de confianza que han establecido con las y los adolescentes y jóvenes y también con las familias facilita la detección de sus necesidades y la derivación a otros recursos, además del intercambio de información relevante sobre el bienestar de las y los adolescentes con agentes que puede impactar en ellos.

Varias profesionales mencionan las mesas de juventud del distrito como muy útiles a la

hora de hablar y coordinar con otras asociaciones del mismo distrito. Este es especialmente el caso de las dos entidades del distrito de Ciudad Lineal, como se verá más adelante.

Los Agentes Tutores, por su parte, quienes trabajan de forma más puntual en momentos críticos con las y los adolescentes subrayan la utilidad de las entidades sociales para ellos en su trabajo. Una vez que ellos como recurso han cumplido con sus deberes pueden conectar al adolescente con una entidad que puede abarcar su necesidad a más largo plazo, *“Una vez que hemos identificado al menor con problemas es cuando derivamos. Es importante que estemos todos muy interconectados, tanto a nivel policial como los servicios sociales, que estemos al tanto de todos los recursos que tenemos y, sobre todo, compartir datos entre nosotros”*.

### **5.3.2 Papel de la familia**

#### **5.3.2.1 Colaboración con la familia**

Aunque no todas las entidades trabajan con las familias de la misma manera, todas mencionan la importancia del papel de la familia en el bienestar del adolescente.

Las entidades B, C y H, que trabajan de manera muy coordinada con las familias, mencionan la importancia del enfoque coordinado para poder conseguir cambios y lograr metas con las y los adolescentes tanto al nivel académico como de bienestar y desarrollo. Mencionan que cuando trabajan temas relacionados con la autoestima, la participación y la motivación, es muy importante que estos mensajes se refuercen desde las familias. P2, de la entidad B, explica que un mínimo de involucración tiene que haber por parte de las familias, sin este refuerzo es muy complicado ver avances con las y los adolescentes. *“Al menos el mínimo (involucración familiar) tiene que existir, sino es complicado porque no puedes trabajar. Si tú llamas diciendo ‘no vino el niño’ y preguntando por qué, qué pasó que lleva tres días sin venir, y no hay quien te dé respuesta ni quién asuma, entonces, así no se puede trabajar”*. P3, coordinador de la Entidad B en el distrito de Ciudad Lineal también destaca el trabajo coordinado que hacen con las familias para el bienestar del adolescente. *“Es cierto que cuando hay algún conflicto solemos abordarlo con la familia en conjunto. Llamamos a la familia, la citamos, intentamos solventar la problemática y solemos charlarlo hasta que, bueno... Ellos nos tienen bastante estima por la labor que hacemos. Entonces, muchas veces, desde esa posición es más fácil ayudarles y aconsejarles en lo que están haciendo”*.

En el caso de P5, de la entidad C, ellas han trabajado primero solo con los “niños”, pero veían que hacía falta tener la involucración y visión de las familias. *“Antes hacíamos el trabajo solo con los niños y las niñas, pero nos dimos cuenta de que necesitamos ampliar el foco para generar cambio y bienestar real”*. Ahora percibe al trabajo con familias como el núcleo y punto fuerte de su labor. *“tengo la sensación de que esta mirada a la familia es lo que aporta calidad a la intervención de \*nombre de la entidad\*, Esta mirada, donde no sueles, como el niño, sino mirando un poco más grande y creo que es lo que hay que seguir poniendo energía.”*

La involucración de las familias y el seguimiento es también un eje central del apoyo psicológico de la entidad D. P17 de la entidad H destaca como la comunicación con las familias es importante: *“Trabajamos con la familia para que sepa acompañar a sus hijos en ese momento de sus adolescentes”*.

Sin embargo, las profesionales reconocen que esta comunicación no siempre es fácil, especialmente en el caso de familias que ya están sobrecargados. La educadora de la entidad F, Escuela de Segunda Oportunidad explica cómo se adaptan en estos casos para facilitar la comunicación. En la entrevista 15, las dos personas mencionan la dificultad de lograr que las familias acudan al centro por la carga de trabajo que tienen, por eso se comunican con ellos principalmente por teléfono. A veces se quiere involucrar a la familia, y hay reconocimiento de la importancia de este contacto, pero están “desgastados”, como menciona la directora de la entidad F. P14, entidad F, Escuela de Segunda Oportunidad, indica que las familias pueden complicar el trabajo con el/la adolescente/joven, ya que están sobrecargados, no tienen tiempo o recursos y que también suelen ser, en muchas ocasiones, la raíz del problema: *“Trabajamos poco porque son familias que no tienen tiempo, no tienen espacio y, en la mayoría de los casos, te diría que son el origen, el detonante de la mayoría de los problemas y de los autoconceptos que tienen”*.

La involucración y comunicación con las familias depende también de la edad de las y los adolescentes. Por su parte, las entidades A y E, aunque tienen cierto contacto con las familias, se centran sobre todo en trabajar directamente con el/la adolescente.

Dicho esto, sin importar la relación específica que tienen las entidades con las familias de las y los adolescentes y jóvenes, uno de los mensajes que las profesionales afirman una y otra vez es el de transmitir mensajes positivos a las familias sobre las y los adolescentes y jóvenes.



P14, entidad F *“Yo muchas veces hablo con las familias, más que nada para tranquilizarlas. Decirles que lo está intentando, haciéndolo bien y que deben darle un margen”*.

### **5.3.2.3 Necesidades de las y los adolescentes y sus padres**

En las entidades que tienen contacto con las familias, a veces se ve que las necesidades y el punto de vista de las familias y de las y los adolescentes no son iguales y que este descuadrado puede generar tensión. Las profesionales nombran situaciones que se influyen primeramente por la etapa de desarrollo del adolescente y otros que están más ligados a temas culturales. En estas situaciones, las entidades facilitan la comunicación entre las familias y las y los adolescentes. Ese es también una de las labores de los agentes tutores, como describe el participante B, Agente Tutor de Tetuán: *“De hecho, nos han surgido intervenciones en el conflicto cultural entre esos padres de familia con hijos que están ya imbuidos por lo que es nuestra cultura a través de los compañeros, raíz de ese choque cultural entre padres e hijos, pues han sufrido intervenciones de intentos autolíticos”*.

En estos casos, la profesional se posiciona, no solamente como mediador entre padres e hijos, sino también como mediadores culturales en cierto sentido. En este sentido es importante cuestionar y preguntar de qué contexto provienen las profesionales cuando median entre las familias. Como se verá más adelante, la gran mayoría de las profesionales son de España y, por lo tanto, traen consigo sus respectivas normas, valores a estos tipos de discusiones.

### **5.3.3 El papel de los centros educativos**

La comunicación con los centros educativos es muy relevante para las entidades que atienden a adolescentes que están inscritos en la educación oficial. Todas las entidades, salvo P16, mencionan tener una comunicación con los centros escolares de las y los adolescentes. Esta comunicación tiene diferentes objetivos, desde comunicar información sobre el joven y su rendimiento académico, hasta facilitar la comprensión y empatía hacia estos adolescentes y también para darles más contexto sobre el joven. Las entidades B, C, E y H tienen reuniones y tutorías con los profesores acerca del rendimiento académico y el bienestar de las y los adolescentes que atienden. Describen que esta comunicación y el contacto regular facilitan una atención más coordinada y personalizada hacia las y los adolescentes. Las entidades y el centro

escolar tienen información sobre el adolescente que facilitará el trabajo del otro, entonces tratan de compartir esta información, fomentando más empatía y comprensión hacia el adolescente. Otros, por ejemplo, la entidad A y los agentes tutores mencionaron que van a las escuelas a dar charlas.

Las entidades reconocen que el centro escolar es uno de los entornos en donde las y los adolescentes pasan una porción significativa de su tiempo, por lo que no solamente tiene consecuencias académicas, sino también para otros aspectos de desarrollo del adolescente. P5, de la entidad C, menciona: *“Al final es en el colegio o en el instituto donde pasan muchas horas y yo creo que hay una parte de autoconcepto muy importante que se construye allí, de quién soy yo como de qué cosas se hacen”*. La directora del centro de la entidad F reconoce la importancia del centro escolar y de la educación en cuanto a la inclusión e integración social de las y los adolescentes migrantes. *“Siempre ha sido fundamental que los chavales consigan el grado escolar como parte de la posibilidad de incluirse en una sociedad, teniendo al menos lo mínimo de formación obligatoria”*.

Más allá de lo académico, como ya se ha mencionado, las entidades hacen referencia a la conexión entre el rendimiento académico y la recepción en el centro escolar y el autoconcepto y el bienestar general del adolescente. Mencionan que, muchas veces, los niños van atrasados en el colegio, lo que afecta mucho a su vida social porque están con niños más jóvenes. Las participantes nombran también la desmotivación y mensajes negativos que reciben las y los adolescentes desde los centros educativos. Las dificultades académicas y los atrasados y mensajes poco positivos afectan a la motivación de las y los adolescentes. P5, de la entidad C, dice: *“Los mensajes son de mucha desesperanza de que están como esperando a que lleguen los 16 años para no tener que ir al instituto y ya está. La educación formal, donde necesitas llegar a un contenido, tener a los 24 alumnos así, creo que ahí es difícil tener esperanza a veces”*.

Dado sus fines y objetivos, con frecuencia las entidades tienen más tiempo que los centros educativos para darle atención personalizada al adolescente más allá de su rendimiento académico.

#### **5.3.4 El papel del espacio público**

Además del entorno familiar, del centro escolar y de las otras entidades, las profesionales hacen referencia a los espacios de socialización entre iguales y los espacios públicos. Algunas

nombran la falta de espacios seguros para adolescentes en Madrid. P4 de entidad A y P14 de entidad F mencionan esta falta de acceso al espacio público, por un lado, por la privatización, y por otro porque los espacios que existen no son seguros.

P4, entidad A *“Vivimos un momento en Madrid en el que se está privatizando todo. Y una cosa que también se está privatizando son los espacios públicos, ¿no? Y dentro del espacio público existe una cosa que es el derecho al ocio, el derecho a los juegos, que es un derecho que además aparece en la Constitución y a los jóvenes y las y los adolescentes se les está quitando”*.

P14, profesora en formación básica, escuela de Segunda oportunidad, además de subrayar la falta de espacio público seguro para las y los adolescentes elabora un poco más sobre cómo esta falta de espacio de socialización libre, fuera de los ojos de adultos y entre iguales afecta a su desarrollo y a sus relaciones sociales. Ella nota que a las y los adolescentes les faltan espacios para socializar fuera del centro, y en el centro las oportunidades que tienen para socializar son bastante controlados *“Aa lo mejor, sí, como centro también, a lo mejor podríamos intentar hacer un esfuerzo por crear espacios de socialización menos bajo control”*.

Las entidades B y C se posicionan como un espacio seguro frente al peligro de la calle (de posibles bandas, conductas de riesgo, drogas, etcétera). Otras, como por ejemplo la entidad A, incorporan la idea de la reclamación de espacios públicos, diciendo que las y los adolescentes y jóvenes sienten que son de ellos, que hay que cuidarlos, pero que también pueden tener un papel en transformar el espacio público. A lo largo de las entrevistas se observa la idea que el acceso a los espacios públicos para adolescentes y jóvenes en Madrid se ve afectado por el distrito. Se ve un contraste, por ejemplo, entre las profesionales entrevistadas en Tetuán y en Ciudad Lineal. P4 y P8 de la entidad D, de Ciudad Lineal, dicen que sí hay más acceso, mientras que, P10 y P16 de Tetuán sostienen que hay mucha falta de acceso a los espacios públicos y otros lugares donde las y los adolescentes y jóvenes puedan decidir para qué van a utilizar ese espacio. P10, entidad A, Tetuán: *“Yo lo resumo en la necesidad de tener un espacio propio. Pero no dirigir este nuevo espacio como una casa de la Juventud, ni nada, sino un espacio asociativo o el espacio de lo que sea, donde ellos puedan desarrollar sus proyectos de verdad, sin tener que traerlos dándoles una llave, ni nada”*.

P16, entidad G, Tetuán, destaca que es un problema de acceso a los espacios existentes *“Los chicos pueden ir a donde quieran y hay espacios, hay plazas, parques. La cantidad de metros cuadrados per cápita en Madrid es sustancialmente mayor a los de cualquier país de*

*Sudamérica. La dotación de infraestructura deportiva también es maravillosa. Lo que hace falta es que tengan acceso formal a ellos. Hace falta que más organizaciones también ayuden a gestionar esto”.*

Las dos entidades entrevistadas de Ciudad Lineal describieron un mejor acceso a los espacios públicos facilitado por el trabajo en red y las mesas de distrito. P8, coordinador entidad B, Ciudad Lineal, explica que las redes entre entidades son muy fuertes en el distrito, una *“labor socio comunitaria es con otras entidades”*. Todo ello facilita el trabajo en red y asegurar que las y los adolescentes tienen acceso a espacios públicos. P4, dinamizador entidad B en Ciudad Lineal afirma este trabajo en red y el ceder espacios a las y los adolescentes y jóvenes.

## 5.4 Papel de las entidades y de las profesionales

### 5.4.1 Metodología de las entidades

Los objetivos y la metodología de cada una de las entidades tienen un gran impacto en cómo ven las profesionales su papel y en cómo lo desarrollan. Como ya se ha detallado, cada entidad aborda necesidades específicas e intenta abarcar diferentes aspectos del bienestar del adolescente. Algunas entidades, como B, C, E y H, tienen como objetivo abarcar varios aspectos del bienestar del adolescente, incluyendo lo académico, psicológico y social, mientras que otras hacen una intervención más puntual, más enfocada en un aspecto en concreto como por ejemplo la entidad A, que se centra en la participación, y la entidad D, que da una ayuda psicológica-clínica.

El participante 17, entidad H, elabora sobre estos objetivos amplios que abarcan, desde el lado académico, pasando por los valores, hasta el aspecto más emocional: *“Trabajamos en tres pilares. Principalmente, por una parte, el éxito académico, el éxito escolar. Intentamos que lleguen lo más lejos posible, que puedan estudiar todo, hasta donde quieran. Luego, trabajamos en educación en valores. Sería un poco guiarles por este camino que se les abre ahora. Y, por último, la inteligencia emocional. Trabajamos mucho con ellos en este aspecto, tanto como con las y los adolescentes en general”*.

Algunas entidades se centran en el bienestar de las familias también y en intervenir en sus necesidades. El participante 3 de la entidad B enfatiza en que la intervención que hacen con las y

los adolescentes siempre tenga en cuenta a las familias. *“La intervención que hacemos nosotros siempre es integral. Es una intervención que es basada en el menor, pero con toda la familia”*.

En el caso de los agentes tutores, ven su papel dentro del sistema de protección al menor. Aunque su papel es más de prevención y punitivo, una vez que cumplen su papel, derivan al adolescente a otros recursos y entidades más adecuadas y enfocadas en el bienestar del adolescente. Como menciona el participante 18c, Agentes Tutores: *“Entonces, todo lo que estamos hablando, sobre todo es prevención y protección, pues son menores vulnerables. Un menor refugiado o menor que viene aquí, que además no tiene un adulto de referencia, sobre todo, lo que prima por encima es la protección de ese menor. Entonces, aunque somos policías, lo que se hace es la canalización en relación con el resto de los servicios que pueden atender a un menor, como los servicios sociales. Entonces, de todo lo que te están hablando es justamente ese trabajo en red que se hace con otros servicios de atención al menor que no son policiales, pero que, junto con policía, lo que se procura es esa protección del menor y que no esté desamparado”*.

La entidad G es la única entidad entrevistada que fue fundada y sigue siendo liderada por refugiados e inmigrantes. Este hecho tiene un efecto profundo en su trabajo y en su metodología. Como dice el participante 16 de la entidad G: *“Hay otras organizaciones que están creadas por personas que no son refugiados. Que está muy bien, ayuda mucho, pero lo que queremos es también ejercer una función ejemplarizante que demuestre que pensamos que las personas refugiadas también vienen a aportar y vienen a ayudar a otras y a otros refugiados, entonces, podemos unir esfuerzos para hacer organizaciones que ayuden de una forma profunda que nos permita generar una participación significativa, que podamos incidir en el acceso a la educación, que podamos incidir en el acceso al mercado laboral y que eso se traduzca en bienestar”*. Pone énfasis no solamente en las necesidades de los migrantes sino también en lo que pueden aportar.

#### **5.4.2 Papel de las profesionales y las entidades**

En las entrevistas se les pregunta a las participantes sobre la relación que establecen con las y los adolescentes y jóvenes. Todas las participantes enfatizan que el vínculo que crean con el adolescente es una parte muy importante de su trabajo. Aunque la relación cambia de entidad a entidad, el vínculo que se produce es la vía de entrada para poder trabajar con el adolescente.

Entre las palabras más comunes que mencionan las entidades cuando hablan de esta relación aparecen: cercanía, confianza, referente, espacio seguro, límites. P15b de la entidad F, Escuela de segunda oportunidad, afirma que el vínculo que se crea con el adolescente es fundamental para poder trabajar en todos los ámbitos con él/ella, incluyendo lo académico. P15b: *“Si no estableces un buen vínculo afectivo con ellos, difícilmente vas a poder trabajar en la lengua y las matemáticas ni nada”*. Como destaca P9, el vínculo es algo que se trabaja activamente en la entidad E: *“Todas esas intervenciones lo que hacen es estar pendiente y generar ese espacio de intimidad, es todo, es lo que favorece el vínculo”*.

A continuación, se describen los distintos aspectos que mencionan las profesionales entrevistadas a la hora de hablar de su relación con las y los adolescentes y jóvenes.

- **Cercanía:** la cercanía es uno de los elementos que utilizan las profesionales para describir su relación con las y los adolescentes y jóvenes. Mencionan que la relación que se crea con ellos es más cercana que la relación con un profesor o con otro tipo de educador. Las participantes reconocen que dentro de la cercanía hay necesidad de establecer límites. La escucha es una de las palabras más repetidas, haciendo referencia a que las profesionales dedican su tiempo a escuchar a las y las y los adolescentes y jóvenes de manera activa. P14 entidad F, Escuela de Segunda Oportunidad *“Quieren pasar muchísimo tiempo hablándote de sus problemas, de sus historias. Entonces, ya una vez que eso ocurre, entonces ya empiezan a enfocar un poquito las posibilidades”*. Las profesionales se preocupan por ellos, muestran un interés en lo que les preocupa, lo que les interesa y en sus metas. A partir de este vínculo pueden abordar sus necesidades.

P8, entidad B, coordinador de Ciudad Lineal *“Porque si yo tengo un espacio al que puedo volver porque sé que van a escuchar mi voz y que van a intentar estar ahí, ayudándome, facilitando herramientas para conseguir aquello que yo me propongo, bueno, pues, ya está. Ya solamente queda que continuemos andando juntos”*. A través de mostrar un interés en el adolescente como persona, estos empiezan a abrirse y a hablar con la profesional.

- **Confianza:** la confianza es también un eje central del vínculo que mencionan las participantes. Hablan de la importancia de crear un contexto y una relación en la que el adolescente/joven sienta que puede confiar en la profesional y compartir sus inquietudes. P17 y P19 mencionan la importancia de que las y los adolescentes y jóvenes estén “a gusto” en el recurso, que se sientan cómodos y protegidos. Luego, desde esta posición pueden compartir.

P17, coordinador Tetuán, entidad H *“Es cierto que muchos de las y los adolescentes que no están acostumbrados a que se les pueda dedicar el tiempo que aquí sí les podemos dedicar”*.

P19, coordinador Tetuán entidad E *“Entonces, hasta que conseguimos de alguna forma que se sienta a gusto y que te pueda hablar de cómo se siente realmente hay un proceso de un año en algunos casos, algunos meses otros, incluso para algunos pasa mucho tiempo y realmente no se abren con nosotros, sino que necesitan un espacio donde se sientan más a gusto”*.

Cuando se preguntó a las participantes sobre cómo establecen esta relación destacan que es un proceso que lleva tiempo para estar con ellos y acompañamiento. Cuando se preguntó cómo crean el vínculo P15 y P8 mencionaron el hecho de “ser pesado” con las y los adolescentes y jóvenes. Detrás de ello está la necesidad de estar allí para los jóvenes, de estar pendientes de lo que necesitan, de reforzar esta noción de apoyo. Como explica P12 de la entidad F, es una posición en la que se adoptan diferentes papeles: *“se trata de ser un poco psicólogo y un poco educador social, un poco profe, un poco padre. Un poco de todo...”*.

P1, entidad A, Participación Juvenil: *“principalmente, lo que les hacemos es trabajar con ellos desde la confianza. Es verdad que es un trabajo que lleva tiempo. Pero que de alguna forma sientan que nuestra labor está, por así decirlo, a su servicio”*.

P3, entidad B, afirma que se ve cuando se ha establecido un vínculo de confianza una vez que las y los adolescentes comparten sus inquietudes con ellos. *“siempre le digo a los educadores, tú vas a saber si has vinculado con esta persona si en un momento en el que estés en el recreo se te acerca y te dice: ‘perdona, ¿puedo hablar contigo?’*. Digo, en ese momento vas a saber que ha vinculado contigo porque te va a querer contar algo que le preocupa”.

P2, entidad B, coordinador, destaca también el aspecto del amor: *“que no es el mérito académico o lo económico, sino que la educación sea integral y que el niño se sienta querido. Estoy convencido de eso que cuando los chicos se sienten queridos y aceptados, ellos caminan”*.

- **Creencia positiva en ellos:** como ya se ha mencionado anteriormente, la mayoría de las entidades sostienen que las y los adolescentes reciben mensajes negativos de otros entornos. Las participantes ponen mucha importancia en contrastar la etiqueta negativa que pueden haber adquirido y reemplazarla con un refuerzo de mensajes positivos. Lo intentan a través de apoyar al adolescente y de reforzar su autoconcepto y la capacidad que tienen para lograr sus metas. Las participantes contrastan posibles mensajes negativos de otros entornos para que el

adolescente/joven se sienta bien, apoyado y que la gente a su alrededor realmente confíe en que puede conseguir lo que quiere. El participante 9 de la entidad E explica esta cuestión que se trabaja constantemente con el adolescente/joven: *“Lo que tratamos de conseguir es el logro, el fomentar la autoestima y el saber que la persona puede realizarlo”*.

Esta idea del poder conseguir cosas es algo que transmite P15a de la entidad F también. Menciona que las y los adolescentes y jóvenes que atienden vienen con una autoestima muy baja de diferentes entornos y ellas trabajan en este aspecto: *“Y hacerles ver que también ellos pueden conseguirlo. O sea, es que los chavales vienen con la autoestima sumamente baja, lo que necesitan es que confíes en ellos y apoyarlos”*.

P5, de la entidad C, afirma esta parte crucial que es transmitirles: yo creo que tú puedes. *“Hay veces que no nos queda hacer nada especial más que solo animar a alguien a terminar la ESO, decirles ‘yo creo que tú puedes’, eso es todo, pues yo creo que esto también es algo que no encuentran en otros espacios y que necesitan, como un espejo un poco amable en el que mirarse”*.

P2, de la entidad B, describe un proceso con pautas para que el adolescente primero reconozca sus fortalezas y de allí pueda empezar a soñar y a creer en sí mismo: *“Las virtudes que tiene, las cualidades que tiene. Entonces, desde ahí él empieza a soñar y empieza a ver que puede ser transformador de algo. Entonces, desde empezar a destacar: ‘pero mira, tú eres un chico muy alegre’ o ‘ay, mira qué bien pinta’, los ayudamos a descubrir los dones que tienen”*. En la entidad trabajan activamente para reconstruir el autoconcepto de las y los adolescentes que vienen derrotados por diferentes factores.

- **Flexibilidad y adaptabilidad:** las profesionales ponen énfasis en la necesidad de un enfoque flexible y adaptable al adolescente/joven que tienen delante de ellas. Afirman que no se puede tomar el mismo enfoque hacia todos. P19 de la entidad E destaca como muchas veces al trabajar con adolescentes lo que se suele hacer es imponer su punto de vista en lugar de escucharles: *“Lo que pretendemos de alguna forma son nuestros tiempos, cuando realmente lo importante es el tiempo que te marca el chico o la chica”*. Que se debería centrarse más en cada adolescente/joven, en sus tiempos, sus necesidades e inquietudes.

Las participantes reconocen que este enfoque flexible y personalizado es algo que ellas pueden hacer desde la entidad por el tiempo y entorno en que trabajan. Mencionan que esto es algo más complejo desarrollar en el entorno escolar por la falta de tiempo o recursos, o por tener



muchos alumnos en una clase. Se trata de una atención personal en la que se centra en la/el adolescente como individuo. P2, entidad A da el ejemplo de dos adolescentes que tuvieron que ser suspendidos por mal comportamiento. Decidieron que uno de ellos realizara la suspensión en el propio centro porque no tenía a nadie en casa que pudiera cuidar de él. Para ellas la asistencia al centro era de gran importancia y un factor de protección. *“El criterio es que el chico o el niño no se quede solo. Si esto está claro, se hace la suspensión. Si el niño o el adolescente se va a quedar solo no se hace la suspensión, sino que se hace otro tipo de corrección dentro del mismo centro”*. Aunque trabajan desde la igualdad de cada niño, se tienen en cuenta también las circunstancias que rodean al adolescente, lo que garantizaría de verdad un tratamiento de igualdad.

**- Participación y protagonismo del adolescente:** de lo que mencionan las participantes se desprende que el protagonismo y la participación son aspectos en los que todas las entidades entrevistadas están poniendo mucho hincapié recientemente. Implementan estrategias de participación para que el adolescente o joven esté más activo, que sienta que puede tener una opinión y voz en lo que se decide por él /ella y también en la sociedad. Algunos participantes, como la participante 5 de la entidad C, dicen que no es una práctica a la que las y los adolescentes estén muy acostumbrados en otros ámbitos de su vida. Entonces, requiere de varias fases y tiempo para incitarlos a participar. *“Este es uno de nuestros mayores dolores de cabeza siempre. Entonces, las y los adolescentes participan porque quieren. Participan de esa forma, casi todos las y los adolescentes que tenemos han venido desde los seis años. Entonces, tienen interiorizada más o menos bien esta parte del ambiente, de las normas. Así, tenemos adolescentes que no fallan, que vienen a todo, puntuales. ¿Y cuando vienen aquí qué hacen? Nada”*.

La entidad A, cómo ya se ha mencionado anteriormente, se centra en el protagonismo y promueven que las y los adolescentes y jóvenes autogestionan las actividades. Desde las entidades refuerzan que las y los adolescentes y jóvenes sean más activos y sean participativos en la sociedad y también que sientan que los espacios públicos y del barrio son para ellos. El nivel más alto de participación de las y los adolescentes y jóvenes que se ve en las entidades se da en las actividades autogestionadas, lo cual se observa en las entidades A, B, G y H. Toma la forma de que las y los adolescentes y jóvenes organizan y planifican actividades y excursiones.

P17, entidad H, explica que las meriendas están organizadas por las y los adolescentes y también que organizan actividades de fin de semana: *“Claro, la idea es, que la educadora del grupo en este caso pudiese no estar, que sea algo completamente autogestionado. Decidieron que iban a la casa de campo a jugar al voleibol. Tienen que pensar todo desde el minuto 1, desde que llegan hasta que se van. Se encargan hasta de escribir las autorizaciones que van a llevar a casa. Entonces, la idea, al final, la verdad que está funcionando muy bien”*.

La participación también es un factor influido por el propio distrito, como se ve en Ciudad Lineal. En las dos entidades entrevistadas de Ciudad Lineal se hace referencia a la Mesa de Juventud, donde tienen representantes juveniles de cada entidad del distrito y proponen actividades y las desarrollan. La participante 8 de la entidad B, que está trabajando en Ciudad Lineal, habla de lo exitoso que ha sido este protagonismo, en términos de reforzar que las y los adolescentes sientan que pueden opinar sobre su realidad y su barrio y, sobre todo, que se sientan escuchados. P8, entidad B, coordinador Ciudad Lineal: *“Lo que más funciona es el espacio, crear un espacio seguro y de buen trato y habilidades desde la actividad, desde el respeto y desde la educación sobre todo, la participación. En darles voz, en darles voz porque al final son agentes, tienen que sentirse agentes de cambio. Que sientan que tienen todo el derecho del mundo a opinar sobre sus barrios, a opinar sobre su educación, a opinar sobre qué quieren hacer, que se sientan escuchados”*.

P10 de la entidad A da una visión un poco diferente. En su papel como dinamizador en Tetuán, con una población cien por cien migrante, él no tenía que incitarles a participar, sino que las y las y los adolescentes proponían las actividades y ya tenían ideas de lo que querían desarrollar. *“Yo simplemente les ayudo un poco, pero en realidad las actividades las montaban ellos”*. Lo que les faltaba era el espacio para poder desarrollarlas.

#### **- Papel defensor de las y los adolescentes y sus familias**

Participantes de las entidades B, C, E, G y H mencionan el papel que desempeñan abogando por las familias y las y los adolescentes para el acceso a recursos y servicios. La participante 5, entidad C refuerza puntualmente la necesidad de abogar por las familias para acceder a necesidades básicas y recursos de salud mental. Habla aquí acerca de los recursos de salud mental: *“Bueno, yo tengo la sensación de que hay que salir de esto y articular la parte de*

*su incidencia, de hacer ruido de pie, de asumir la responsabilidad de escribir cartas de quejas, quejas como con esperanza, de que haya algo que genere cambio también, ¿no? ”.*

Por otro lado, P3 de la entidad B habla del papel de asesoramiento que desempeñan con las familias para el acceso a necesidades básicas y también en temas de documentos. No es que sean profesionales del tema de la documentación, sino que las familias necesitan apoyo con el lenguaje y los procesos burocráticos.

Las entidades que trabajan con centros educativos hablan del trabajo de abogar en los centros para hacerles entender la situación del menor, dar información y compartir conocimientos. Sobre abogar por las y los adolescentes en el centro escolar, P3, entidad B menciona: *“Nosotros, por ejemplo, los educadores o el equipo educativo nos esforzamos mucho en defender a estos chavales ante los colegios, por ejemplo. Hay colegios o profesores que tratan de igual forma a todos los alumnos que tienen en clase y al final cada uno tiene una necesidad que hay que individualizar. Muchas veces esto pasa desapercibido dentro de las aulas en las que se encuentran insertos nuestros chavales, nuestros menores. Entonces, nuestra función es un poco dar la cara por ellos en el centro. Para qué también entiendan ellos que tienen más necesidades que el resto y que tienen que bajar un poco la exigencia a la hora de poder ayudarles.*

Los Agentes Tutores también hablan de la necesidad de abogar para que los niños y adolescentes migrantes puedan acceder a la educación. Por ejemplo, *“tenemos polémicas con la cabeza del distrito, porque la educación dice que el protocolo es el protocolo, que los papeles son papeles, claro, pero vamos a ver que son menores, son vulnerables, vale tener un derecho natural a la educación. Y bueno, joder, mételos, inscribelos, luego arreglamos los papeles. Sí que hay problemas, un poco de burocracia o del propio protocolo que da el sistema, pero se trabaja en algo que parece sencillo”.*

**- Intervención grupal e individual:** el trabajo individual y grupal también es otra estrategia de las entidades. Los dos son herramientas muy distintas a partir de las cuales se pueden trabajar distintos temas. La forma de trabajar depende también de los recursos y las posibilidades de cada entidad, es decir no todos tienen los recursos para dar atención más individualizada. Por un lado, la entidad A, por ejemplo, intenta hacer todo a través del grupo y evita el trabajo individual, mientras que la entidad E subraya la utilidad del trabajo individual que hacen. P9 de la entidad E habla del poder del grupo para generar vínculos y fomentar redes

de apoyo entre las y los adolescentes y jóvenes: *“por eso también tenemos toda nuestra parte de intervención grupal para generar redes y que se genere una red no formal, de amistades, de amigos, de conocidos, que en esas edades es fundamental”*. P 20 de entidad E destaca lo importante que es para ellas tener los formatos grupales e individuales dado que hay temas como puede ser el duelo migratorio que algunos adolescentes prefieren hablar de manera individual con el educador. Las entidades A y C destacan que si surge un asunto individual intentan tratarlo directamente con el adolescente de manera individual pero luego vuelven al grupo.

**- Relaciones entre iguales:** además de la relación con la profesional, otra de las relaciones muy importantes que se generan y fomentan en las entidades son las relaciones entre iguales. Salvo la entidad D, que trabaja con sesiones individuales con las y los adolescentes y jóvenes, el resto de las entidades tienen actividades en grupo y presentan una posibilidad para las y los adolescentes y jóvenes de encontrar una red de apoyo de iguales.

Cuando se pregunta a las entidades sobre las relaciones en la entidad, las respuestas son muy variadas. Algunas lo describen como un ambiente muy acogedor en el que se ayudan entre ellos, mientras que otras participantes dan una visión más problemática y conflictiva entre las y los adolescentes. Dentro de la misma entidad, por ejemplo, la entidad F, se ven muchas diferencias en la visión que presentan las profesionales de las relaciones entre iguales. P14 hace referencia a la falta de oportunidades que tienen estos jóvenes para socializar. P12 menciona que el ambiente es muy conflictivo, que las y los adolescentes están acostumbrados a “ser el más malo de cada clase”. Es cierto que el hecho que la mayoría de los alumnos de su clase vienen del absentismo y abandono escolar influye en el ambiente. Dice que luego cambia el ambiente cuando ven que están en situaciones parecidas. P11 da más la imagen de que se ayudan entre ellos con elementos del aprendizaje que pueden resultar más difíciles para algunos, por ejemplo, cuestiones idiomáticas, comprensión matemática, etc. *“El clima entre ellos es bueno, en general es muy bueno. Creo que se ayudan entre ellos también”*.

Como ya se ha visto, muchos de las y los adolescentes están desubicados en el centro escolar por su edad, entonces, la entidad también es un lugar donde tienen la oportunidad para socializar entre iguales de su misma edad. Algunas profesionales también subrayaban el efecto de la pandemia en las relaciones. P5 de entidad C y P14 de entidad F explican que los procesos de socialización se ven todavía afectados por la pandemia. Las profesionales también resaltan lo

poderosos que son los grupos de iguales como agentes de cambio y para proporcionar una red de apoyo.

#### **- Relaciones interculturales:**

En cuanto a las relaciones entre adolescentes de diferentes nacionalidades y las dinámicas interculturales, lo que dicen las participantes también varía mucho. Algunas dicen que no se ve ninguna tendencia o diferenciación en la forma de socializar entre diferentes nacionalidades e, mientras que otros, por ejemplo, P5, dicen que se ve una tendencia especialmente en la adolescencia de juntarnos con lo que ellos consideran como los más “parecidos”, pero no en relación con el origen, sino con experiencias de la vida y aspectos que tienen en común. P5 entidad C *“Ahora hay un chico que es de Honduras y bueno, que él estaba adoptando una estética..Es el único chaval de su grupo que es latino y que va con esa estética no, y entonces esto genera como bueno desde un sitio que yo vivo cariñoso, pero no puedo decirle es que con un poco de vacilando.Entonces él está un poco descolgándose. Tengo un amigo y se meta a un amigo, y ya van dos iguales, pues ya tienes ahí, como un pack, ¿sabes?”*

Otras profesionales, no obstante, afirman que no ven este tipo de tensiones entre adolescentes/jóvenes de diferentes procedencias o culturas. P11, entidad F *“Hay muchos prejuicios en los que puede ser que pienses que por la interculturalidad que hay eh puede haber mucho conflicto entre ellos o según de donde vengan, la religión, muchos factores. Pero realmente creo que son los que más acostumbrados a estar a conocer gente nueva de cualquier lado y el clima entre ellos es bueno en general, es muy bueno.”*

P4, entidad A *“Creo que las adultas tendemos a estigmatizar mucho más la relación entre culturas de lo que lo hacen las jóvenes. O sea, las jóvenes han crecido con diferentes culturas, no con una mezcla intercultural que además creemos que es un aspecto muy positivo, no porque retroalimentamos las culturas.”*

En cuanto a las entidades que trabajan de manera cercana a las familias, las relaciones y vínculos que se crean en los grupos de apoyo son fundamentales tanto para la crianza en sí, como para la generación de redes y el proceso de acercamiento cultural.

#### **- Procedencia, formación de los trabajadores y adaptación cultural de las actividades**

Una de las preguntas del guion trataba sobre la procedencia de los trabajadores. Entre las

20 entrevistadas y 11 entidades entrevistadas hay una entidad fundada por refugiados y migrantes, en la que los migrantes forman la gran mayoría de su equipo de trabajo. Entre las otras había variaciones; P5 y P17 tienen a algunos trabajadores migrantes como entrenadores y facilitadoras de actividades. Más de la mitad de las entidades no tienen representación migrante dentro del equipo.

Aunque no se preguntó directamente porqué había baja representación de migrantes en los equipos de trabajo, varios participantes comentan esto, por ejemplo, P3 y P5.

P5 entidad C: *“Pues ahora mismo a todo el mundo le es más familiar el español. Es que es un reto incorporar a perfiles distintos. Es verdad que no nos llegan a las ofertas de trabajo que buscamos. Yo creo que allí tenemos una cosa pendiente de revisar. Porque hay gente que se dedica a esto con otros orígenes. Por lo cual, si no nos llegan a nosotros, igual es que hay algo que no estamos haciendo, o no estamos usando el canal para que lleguen.”*

P3, entidad B *“Porque vamos un poco haciendo entrevistas no, tampoco miramos muy bien la procedencia porque no nos supone de mucha importancia, sino que buscamos eso, que tengan competencias y experiencia profesional a la hora de intervenir con chicos y chicas en el ámbito escolar”.*

Varias profesionales comentaron la necesidad o utilidad de tener gente de diferentes procedencias dentro del equipo, y sobre esto surgen opiniones diversas. En el caso de P16, la entidad G, compuesta por migrantes, habla de la utilidad de tener la misma experiencia que los usuarios. *“Nadie mejor para atender a afganos que una organización liderada por afganos. Nadie mejor para atender a venezolanos que una organización liderada por venezolanos. Pero si todos estamos en el mismo sitio, todo el que llega va a poder ser atendido. Entonces, lo que queremos es eso, y que las buenas prácticas se puedan compartir para que entre todos podamos crear conocimiento y que ese conocimiento se pueda plasmar en madurez organizacional y un mejor trabajo”.*

La participante 5 de la entidad, C en la que cuentan con algunos migrantes dentro del equipo trabajando como monitores, afirma que le gustaría contar con más trabajadores de origen migrante en el equipo. *“Yo creo que tendría su sentido y ojalá en el futuro no tengamos a nadie que no tiene que estar. Ojalá estos chavales que acaban la ESO hagan carrera de educación y puedan venir aquí y ser ellos los que lleven el proyecto, ¿no? Ojalá pudiéramos ser así, como un círculo, donde tuviera todo sentido”.*

P17 también habla de la utilidad de tener personas migrantes dentro del equipo, una experiencia que ha vivido de primera mano. *“El hecho es que, poco a poco, cada vez se van viendo incluso personas que antes eran usuarias y usuarios que empiezan a entrar en el equipo, cosa que también enriquece, enriquece mucho y poco a poco, cada vez más. De hecho, a nosotros nos gusta mucho la idea de lo del entrenador ayudante que siempre es una persona que ha dejado al equipo en 2 años y la incorporamos”*.

Se pregunta también a las participantes si han tenido la oportunidad o tienen la posibilidad de tener formación para trabajar con colectivos migrantes, sobre todo en aspectos culturales, aspectos psicológicos de la migración, etc. Solo dos o tres de ellos sienten que tienen una formación adecuada en relación con estos aspectos. El P17 de entidad H, *“La verdad que, en ese sentido, tenemos mucha suerte en todo, muchas formaciones a lo largo del año. Al principio del curso, cuando nos incorporamos a trabajar, lo primero que tenemos es una semana de formaciones, cada año desde Recursos Humanos y desde el departamento que corresponda nos van decidiendo qué cosas debemos tener”*.

Varias profesionales mencionan que podría haber momentos de malentendidos por esta falta de conocimiento, como destaca P5 de la entidad C, y que hay una necesidad de formación. En otros casos, mencionan que fueron los migrantes mismos quienes les enseñaron sobre diferentes aspectos culturales o los niños quienes hacían las traducciones.

*“Porque si no hay (formación) a veces tenemos la sensación de que algo se atasca, que no sabemos qué es. Pero algo está atascado, ¿no? Entonces, es como una sensación un poco difícil de decir. Algo no está funcionando, pero no sé qué está pasando. Entonces, bueno, vamos ampliando con la formación que recibimos para intentar, pues, hacerlo mejor, no tener grandes errores. A mí, por ejemplo, me preocupa mucho ser irrespetuoso en temas culturales. No por torpeza, sino por desconocimiento, y que eso nos lleve a hacer cosas que, madre mía, qué barbaridad”*.

P2 de la entidad A también resalta la falta de formación que tienen y que es una necesidad. *“Hemos tenido poca formación. Lo hacemos desde los conocimientos que tenemos, desde los dones que cada educador tiene... Y, bueno, a veces actuamos de buena fe, pero no porque tengamos una metodología y una formación que nos ayuden a hacerlo. Creo que esa es una de las cosas que faltan”*.

La Participante 14, que decía que faltaba este tipo de formación en la Entidad F, contaba

que ella hacia sus propias búsquedas sobre aspectos culturales, que le ayudaron con el conocimiento. *“Es una inquietud personal. A nosotros, ni como entidad ni como Comunidad de Madrid nos forman en todo eso, y a mí me parece imprescindible. Porque si no, no comprendes y tiendes a encajar y a encajonar las cosas. Este es musulmán, se supone que yo tengo que entender todo lo que involucra su cultura, por tanto, está en choque con esto, cuando resulta que no”*.

En algunas de las entidades (Entidad B, H) dan clases de valores. En la entidad B, por ejemplo, dan clase sobre emociones, aspectos culturales y relaciones. Dado que la mayoría no tiene experiencia de primera mano al no ser migrantes y no tienen una formación sobre la población migrante, sería interesante ver desde qué enfoque o lente cultural se trabaja la cuestión de los valores. P2 de la entidad B habla de la complejidad de integrar las diferentes creencias y perspectivas de los usuarios; *“Porque al final, al tener tantos musulmanes esto es fundamental para ellos. Entonces, ¿cómo haces para integrar esa parte entre los que creen esto, los que creen lo otro. Y quieras o no, eso tiene incidencia en los valores que ellos viven y en las opciones que eligen”*.

P3 de la entidad B sostiene que la ideología de la entidad no afecta a cómo se enseña y cómo se dan las clases sobre valores.

*“Es cierto que somos un proyecto en el que nuestro origen y nuestra ideología es católica, o sea, es cristiana de las salesianas. Bueno, pues, lo que hacemos es respetar a todos los menores que vienen al centro, sean de la religión que sean. No hacemos distinción. Así que intentamos integrarles en nuestras dinámicas y ellos respetan totalmente nuestras costumbres, al igual que nosotros también respetamos sus costumbres”*. Aun así, habla de “nuestras costumbres” y “sus costumbres”, haciendo una distinción clara entre lo propio y lo ajeno.

Además de las entidades que dan clases directamente en temas de valores, también están las que dan clases sobre las emociones, sobre aspectos de la pubertad, la sexualidad, etc. Estas son clases en las que el aspecto cultural es muy importante. La directora del centro de escuela de segunda oportunidad de la entidad F, reconoce que tienen una necesidad de adaptar más en sus programas el aspecto cultural para que sean inclusivos y adecuados.

*“Nos damos cuenta muchas veces de que nuestros programas no están adaptados cien por cien. Nosotros tenemos educación para la salud, y es muy costoso a veces cuando hablas de sexualidad o de otros temas. O sea, pues hacer entender que realmente estás haciendo un*



*programa no centrista y europeísta, donde la mirada sobre la sexualidad no es tu mirada sobre la sexualidad, sino muchas miradas sobre ella”.*

### **5.4.3 Necesidades que puede atender la entidad no abordadas en otros ámbitos**

A lo largo de las entrevistas se identifican varias fortalezas que tienen las entidades para responder a las necesidades de las y los adolescentes y jóvenes migrantes. Se observa que las entidades tienen una mayor capacidad de abordaje de ciertas necesidades que otros entornos (como pueden ser el centro escolar, la familia u otros agentes sociales) que puede estar relacionado con el tipo de entidad, su metodología y objetivos, los tiempos en que trabajan o, por ejemplo, los recursos que tienen las entidades a su disposición. Entre las fortalezas que se destacaron en las entrevistas de las distintas entidades se encuentran: proporcionar un espacio de apoyo y aprendizaje mutuo, generar un sentimiento de pertinencia y espacio seguro de cuidado y de protección para las y los adolescentes/jóvenes y las familias migrantes, ser un servicio no punitivo u obligatorio y proporcionar una atención individualizada. Estas cualidades de las entidades se desarrollarán a continuación.

#### **5.4.3.1 Espacio seguro para las familias migrantes**

En el caso de las entidades B y C, que trabajan de manera más cercana a las familias, estas se destacan por una relación de confianza y un espacio seguro para las familias migrantes. Generan un entorno en el que las madres y los padres migrantes pueden buscar ayuda y apoyo para la crianza de sus hija/os, además de fomentar las relaciones en una red de apoyo y un sentimiento de pertinencia. Para poner en contexto qué forma pueden tener estos espacios, se describe el grupo de apoyo para madres y padres que tiene la entidad B. Este es un espacio facilitado por la psicóloga y otros miembros del equipo, pero en el que los madres y padres también tienen un papel activo a través del cual pueden proponer y dirigir la conversación. Anteriormente, en esta entidad tenían un espacio de hija/os y padres y madres, pero lo que dicen las profesionales es que la/os madres y padres afirmaron la necesidad de un espacio propio para ellos, como explica el participante 3 coordinador de la entidad en Fuencarral-el Pardo. *“Es cierto que las madres y los padres que venían al taller comenzaron a reclamar que necesitaban un espacio para ellos solos”.*

La participante 2 coordinador de la entidad en Tetuán reafirma la importancia de este espacio para las familias, quienes se sienten seguras y cómodos participando. *“es un espacio seguro para la familia. Es la familia quienes sienten que el proyecto les pertenece a ellos”*.

Aun cuando la entidad no tiene un grupo de apoyo para padres como en la entidad B, existe un contacto y comunicación importantes con ellos. El cofundador de la entidad G subrayó, por ejemplo, que, aunque atienden al público general, se centra sobre todo en las madres y en los hijos migrantes, para que se sienten acogidos y cómodos. La entidad D, por su parte, tiene sesiones con las familias sobre el bienestar de sus adolescentes, en las que pueden vocalizar sus inquietudes. Lo mismo ocurre en la entidad H, donde realizan tutorías con las familias y les dan información sobre cómo acceder a más recursos. Las entidades proveen un espacio para las familias migrantes, algo que según estas profesionales es difícil de encontrar en otros entornos.

#### **5.4.3.2 Sentimiento de pertinencia de las y los adolescentes**

En las entidades se fomenta la creación de un sentimiento de pertinencia tanto para las familias como para las y los adolescentes. Las profesionales describen el entorno de las entidades como espacios de mucha intimidad y cercanía, donde las y los adolescentes y jóvenes se encuentran a gusto y se sienten parte del espacio. Es un ambiente en el que hay un equipo presente, personas que se preocupan por ellos y en quienes pueden confiar. Este entorno está facilitado por el espacio y el tiempo que tienen las profesionales y las características de las entidades. Es decir, la mayoría son entidades que trabajan fuera del horario escolar y en el que se puede tener un enfoque más holístico frente al adolescente. Este sentimiento de pertinencia no solamente asegura que el adolescente se sienta bien, sino que también es un factor protector, como destaca P17 de entidad H.

*“Nos preocupamos también de que estudien, pero, al final, de todas las opciones que da la calle están optando por hacer deporte en un ambiente sano y con un grupo de iguales, con unas relaciones positivas. Con lo cual, ese es un factor de protección es altísimo ya. En lo que hablamos del sentimiento de pertenencia, si yo tengo un sentimiento de pertenencia muy fuerte hacia un equipo baloncesto, es mucho más difícil que me capten para otras cosas porque yo ya eso lo tengo cubierto”*.

P19 y P15b destacan que el entorno suele ser un lugar referente al que las y los adolescentes y jóvenes pueden volver, pedir ayuda y sentirse acogidos, aun cuando se van de la entidad. P19, entidad E: *“Sí, de hecho, yo siempre digo que es como un punto de referencia para ellos. Y tenemos chicos que ya están de baja en el programa y siguen viniendo a saludarnos”*. P15b, entidad F, Escuela de Segunda Oportunidad: *“Sí, vienen a saludarnos, a ver qué tal todo y pasan por las clases cuando yo estoy allí”*.

P17 y P8 reafirman mucho la importancia del sentimiento de pertinencia y lo nombran utilizando la idea de la familia para referirse a la entidad. P17, entidad H: *“las palabras que más se repiten es que es un lugar seguro, un lugar de refugio, y lo que más se repite es la palabra familia”*. P8, entidad A: *“Siempre somos muy pesados con el mensaje de la familia y eso se nota, ¿no? Muchas veces vienen con eso de no sé a quién le puedo contar, esto no sé dónde lo puedo contar así que vengo y te lo cuento a ti, a cualquier persona del equipo, que tienen ahí como un espacio seguro donde ellos se sienten cómodos para contar diferentes situaciones”*.

En el caso de la entidad G, es una organización creada por refugiados para refugiados, por ello pueden llegar a un nivel personal y relacional muy cercano. P16: *“Mira, aquí todos sabemos lo que es vestirnos en un ropero, lo que es buscar comida en un banco de alimentos. Todos hemos enfrentado la necesidad. Entonces, cuando tú pasas de tener necesidad a ser parte de una organización que ayuda y haces que esa organización crezca para ayudar a más personas que hoy están como tú llegaste, eso tiene también una satisfacción que moviliza la voluntad de la persona que se acerca. Porque dice: yo no soy distinto al que viene a buscar alimentos, somos iguales, pero con mi contribución hemos podido hacer esto y eso tiene un efecto muy importante”*. Muchos de los trabajadores y voluntariados son migrantes, por eso, cuando acogen a sus usuarios se conectan con ellos por el hecho de haber vivido esa experiencia de primera mano.

### **5.4.3.3 Atención no obligatoria, personalizada y flexible**

En contraste con los servicios sociales o el centro escolar, las entidades no son recursos en los que la asistencia es obligatoria, sino que los usuarios pueden acudir voluntariamente. P19, de la entidad E, afirma la importancia de que sea una entidad voluntaria para el trabajo que hacen con las y los adolescentes y jóvenes: *“El que sea voluntario yo creo que también es un aliciente*

*para el chico. Es cierto que la mayoría de las veces, cuando vienen por primera vez, no saben que es voluntario. Yo les digo: Oye, que esto es voluntario, ¿entonces sí? Pero si esto contara, entonces yo creo que ese compromiso que luego generas con él es el que de alguna forma le favorece*". P9, de la misma entidad E, afirma lo mismo. Como son una entidad que atiende a adolescentes que ya han pasado por la educación tradicional y que han tenido dificultades, tratan de tener un planteamiento diferente.

*"Un programa en el que evidentemente hay que comportarse, hay que limitar, hay que poner normas, hay que poner límites, pero no somos un programa de medidas judiciales en donde haya una directiva, una normativa que sea expulsiva. Vale, para nada, o sea, bastante rebotados ya vienen del sistema académico o de otros programas"*.

En el caso de los que atienden a familias, transmiten esa misma idea, que la naturaleza no obligatoria y no punitiva facilita la confianza, que en el caso de las familias vienen más relajados y se puede trabajar desde otro punto de partida, distinto a los recursos que son obligatorios.

Como ya se ha mencionado, las entidades dan una atención muy personal y adaptada a cada individuo. El hecho de ser entidades no punitivas u obligatorias, de tener objetivos que se acercan más a la atención holística del adolescente y tener los recursos y tiempos para proporcionar esta atención, contribuye a ello. Estas características de las entidades facilitan poder conocer y entender al adolescente dentro de su contexto. Las participantes pueden dar una visión más completa e incluso contrastante de adolescentes que hayan sido etiquetados como difíciles, conflictivos, etc.

P17, entidad H *"Al final están encantados, están súper cómodos (en la entidad). Las personas que son muy conflictivas en el instituto aquí no lo son. Del instituto nos dicen: ¿cómo lo hacéis? Les mostramos cariño, les mostramos respeto, les tratamos bien como personas... Entonces, a partir de ahí responden bien, responden como personas"*.

Los agentes tutores mencionan que ellos, como un recurso más estructural y también con capacidad punitiva, se alimentan de la información que las entidades pueden proveerles sobre las y los adolescentes para entenderlos mejor.

El adolescente no está definido por sus logros académicos, sino en su totalidad como persona. En este sentido, las entidades llegan a donde los centros educativos no pueden llegar por falta de tiempo, recursos o por tener demasiados alumnos.

Para las profesionales que trabajan en centros de segunda oportunidad, como pueden ser las entidades F y E, tienen que superar también el rechazo a la posición de educador y a la autoridad que tiene un porcentaje significativo de las y los adolescentes y jóvenes que atienden. Un reto de las aulas más tradicionales es la cantidad de alumnos y la presión que implica tener que seguir adelante con el currículo y cumplir con objetivos. No hay espacio y tiempo para frenar. P13, directora de entidad F, ejemplifica este reto. *“Pienso que, si tienes 33 chicos los 5 o 7, o 8 o 10 que tengas con muchas dificultades desde el minuto uno tienes que activar con ellos ¿vale? No puede ser. Es que 3 veces más tarde te das cuenta de que te han faltado a un 65% de las actividades, No puede ser. Claro que te va a decir el profesor que él no llega..... el sistema ha fallado. El profesor, es parte de un sistema que ha fallado, pero vienen. Y tampoco nosotros somos capaces de atenderle ya en ese momento, o sea, yo pienso que es que se ha empezado a atender tan tarde que ahora está, ahora está desde mi punto de vista, con un problema emocional o psicológico de, de nivel terapéutico.* Estos y estas adolescentes y jóvenes que no encajaban en el sistema educativo luego vienen a su escuela de segunda oportunidad con esta experiencia educativa. Las entidades se caracterizan y se entiende el rendimiento académico de una manera diferente a lo que ocurre en los centros educativos. Esto permite trabajar más allá de lo académico, también en la autoestima, en que el adolescente se sienta capaz de lograr cosas.

## **5.5 Percepciones de las carencias en la atención a las adolescentes**

Las participantes de las distintas entidades también identificaron carencias en la atención a adolescentes migrantes en Madrid. Como se vio anteriormente, la colaboración, el trabajo en red y el proceso de derivación están muy presentes en las entidades entrevistadas. Sin embargo, no siempre existe el recurso para poder derivarlo. Asimismo, las participantes mencionan cuáles son los desafíos o retos a los que se enfrentan a la hora de atender a las y los adolescentes y jóvenes. A continuación, se nombran algunas de estas necesidades no atendidas, los retos a la atención y algunas áreas de mejora.

### **5.5.1 Voluntad y abandono de la entidad**

La mayoría las entidades entrevistadas atienden a un colectivo de adolescentes y jóvenes migrantes en situación de riesgo, dificultad económica o de exclusión social. La directora de la entidad F, una escuela de segunda oportunidad, demuestra que ellos como entidad pueden ser la

última opción para algunos de las y los adolescentes que atienden. Si las y los adolescentes y jóvenes dejan de ir, se encuentran en una situación de precariedad, ya que no existen otros recursos después de este. *“Lo peor que le puede pasar es el abandono de nuestro centro. O sea, imagínate, ya después, yo siempre les digo: vosotros ¿qué creéis que hay después? No tenemos tampoco tanto, pues por eso se llaman escuelas de segunda oportunidad. Estamos en una red española de escuelas de segunda oportunidad, es como, venga, que tienes una segunda oportunidad, pero yo les digo: ¿qué quieres? ¿La quinta oportunidad?”*.

Algunas de las participantes hablan de casos a los que no pueden llegar o se les escapan por voluntad del adolescente o de la familia. P2 de entidad B afirma que cuando no hay compromiso y voluntad de las familias es muy poco probable que puedan actuar y ver mejoras en el adolescente. Ella habla de los casos de adolescentes que dejaron el programa por no tener la colaboración de las familias. *“Hay una parte de libertad de la persona y de la familia. Damos todo, pero bueno, se contactó a la familia lo más que pudo, se insistió, se fue al colegio, porque nosotros trabajamos mucho con la escuela, con los centros educativos. Entonces, se llamó al centro educativo, se entrevistó al tutor... O sea, se hace todo lo posible, pues ya se nos fueron dos. Bueno, de 42 se nos fueron dos”*.

La participante 8, también de entidad B, resalta lo mismo, la importancia de la voluntad y el poder de decisión del individuo y de la familia de no participar o no ser atendidos. *“Trabajamos por encima de nuestras posibilidades muchas veces. No terminas nunca de desconectar, pero también sabiendo que no somos superhéroes y que al final tienen poder de decisión para todo. Hay algunos a los que no puedes llegar porque no tienes recursos o porque, aunque tuviéramos todos los recursos del mundo, a lo mejor no quieren que entres en algunos aspectos”*.

### **5.5.2 Barreras estructurales**

Las participantes mencionan también necesidades que están afectadas por temas estructurales que resultan fuera de su alcance. Aspectos más estructurales como pueden ser: cuestiones económicas, acceso a la vivienda y necesidades básicas que afectan el bienestar de las y los adolescentes y jóvenes. P17 de entidad H menciona el tema del alquiler, que están subiendo los precios en el distrito donde trabaja en Tetuán, y de allí que las familias estén en condiciones de vivienda de baja calidad o bien tengan que mudarse del distrito.

*“El mayor problema es el tema de la vivienda. Yo diría que el tema de la vivienda ahora mismo es el que se lleva el premio al problema más grande que tenemos”.*

P1 nombra las barreras estructurales relacionadas con el mercado laboral y la vivienda que tienen impacto en las oportunidades y el futuro de las y los adolescentes: *“hay cuestiones muy estructurales y muy difíciles de modificar que tienen que ver con el acceso o no al mercado laboral y el acceso a la vivienda para poder generar procesos de emancipación”.*

Las entidades pueden tener un papel importante aquí, como se ha mencionado anteriormente, de conectar a sus usuarios con los recursos y entidades para responder a estas necesidades, por ejemplo, una vivienda digna, o también con los aspectos de documentación. Aun así, no siempre existen estos recursos y hay otras necesidades, como puede ser la situación del mercado laboral, en las que no tienen capacidad para intervenir.

### **5.5.3 Servicios de salud mental**

Las necesidades de salud mental son uno de los temas más recurrentes en las entrevistas. La salud mental abarca un espectro amplio, por lo que hay algunos aspectos de la salud mental que las entidades afirman poder atender, mientras que otros no. La mayoría de las profesionales entrevistadas afirman que sus entidades podrían dar respuesta a lo relacionado con lo social, el grupo y la red de apoyo. La entidad D se centra en la atención psicológica y terapéutica individual. Sin embargo, otras entidades como la C y E hablan de las demoras que existen para acceder a los servicios psicológicos una vez que estos detectan que el adolescente podría beneficiarse de una atención más personalizada.

P5, de la entidad C, explica que ellas están desgarradas con este asunto como entidad, dado que piensan que la responsabilidad de estos casos más graves debe ser del Estado y de los servicios sociales. *“Sobre la salud mental, nosotros tenemos un servicio de psicología pequeño, pero no llegamos a cubrir lo que hace falta. No llegamos por falta de recursos y algunas veces no llegamos por decisión. Los casos que nosotros atendemos en psicología pretenden ser como tiritas para heridas pequeñas porque no queremos generar dependencia. Hay familias a veces que entran aquí a los seis años y continúan hasta los 18. Entonces no queremos que su psicólogo también dependa de nosotros. Y, luego, por otro lado, creemos que estos casos de mucha gravedad tienen que estar en manos de los servicios sociales públicos. La administración tiene que estar detrás”.*

En respuesta a esta carencia hay otras entidades que están incorporando más el aspecto de la atención psicológica individual dentro de su programación, como por ejemplo las entidades A y H. P17 de la entidad H *“Este año justo empezamos con el tema del apoyo psicológico, que es algo detrás de lo que llevábamos muchísimo tiempo”*. P1, Coordinador general de proyecto, entidad A: *“Luego también nos encontramos con problemas más graves: intento de suicidio o cuestiones vinculadas, en el caso de las chicas, sobre todo, de trastornos alimenticios... Entonces, para esto, para el proyecto para el año que viene hemos presentado un cambio en el que incorporar dentro del equipo a gente que sean psicólogos”*.

#### **5.5.4 Servicios idiomáticos**

Varias entidades señalan que no existen los servicios adecuados para atender a adolescentes migrantes que necesitan apoyo con el castellano. Algunas de las entidades, por ejemplo, P4 y P17, tienen la posibilidad de derivar a su alumnado con dificultades del idioma a recursos más específicos que se dedican a esto. Desde el punto de vista de P17, el idioma es una necesidad que se debería priorizar desde el momento en que se migra y de manera específica. Derivan a sus usuarios a un servicio de aprendizaje para que se incorporen luego a la entidad.

*“Es verdad que al principio lo que les decimos muchas veces es que ese tiempo que iban a venir aquí es mejor que lo inviertan en un sitio en el que puedan aprender bien el idioma. Que estén dedicados cien por cien al idioma. Porque la misma barrera que tienen aquí la tienen en el instituto y la tienen en todas las partes, entonces si los primeros 3 o 4 meses que iban a venir aquí lo dedican a ir a un centro en el que se trabaje idioma, idioma, idioma, idioma...”*

En el caso de entidad A, P4 menciona que tienen un proceso parecido, en el cual trabajan de forma muy cercana con otra entidad que sí tiene recursos idiomáticos y les suelen derivar allí. *“En los casos en los que me encuentro con esta barrera de idioma, suelo derivarlos para que acudan a las clases de español para poder facilitar todo ese proceso de comunicación”*.

En el centro de segunda oportunidad de la entidad F, el tema idiomático es un reto para las profesionales. Hay servicios de aula de enlace en los centros escolares, pero se indica que no son suficientes. Como ellos en la entidad F, atienden a adolescentes y jóvenes que han tenido dificultades en el centro escolar, ven directamente las consecuencias de esta falta de recursos en los centros educativos. P12, de la entidad F, explica este reto: *“Migrantes de primera generación con otro idioma. Ahí sí tenemos un problema grave. Porque la intención del ministerio es*



*meterlos en una clase ordinaria sea como sea nada más llegar, y no tienen el idioma. Entonces, se pasan todos los años de la ESO perdidos y llegan aquí y siguen perdidos porque realmente no necesitan incorporarse en el curso que les toque”.*

No contar con el idioma hace que sea muy difícil para el adolescente/joven entender y seguir lo que se está enseñando en la clase, y esto afecta también a la autoestima del adolescente. El idioma es importante para la integración más allá de lo académico.

P12: *“El idioma es un hecho cultural fundamental que te ayuda a integrarte o a no integrarte. A sentirte parte o no sentirte parte. Es un motivo de exclusión social. O sea, tú vas a otro país, pues, y no sabes el idioma, es normal, pero ellos no lo viven como normal porque se sienten todo el rato cuestionados y por debajo del nivel de los otros alumnos”.*

### **5.5.5 Oportunidades educativas y formativas**

En cuanto a los centros escolares, las entrevistadas mencionan que hay oportunidades de mejora para atender a los alumnos migrantes para que tengan las mismas oportunidades de éxito y de desarrollo, y que puedan tomar decisiones informadas sobre su futuro, basadas en la creencia de que pueden conseguir lo que quieren, y no que hay opciones muy limitadas. En algunos casos mencionan que del lado del centro educativo se está generando un daño en el concepto que tienen algunos de las y los adolescentes y jóvenes migrantes sobre sí mismos.

P16 de la entidad G subraya algunos de los problemas con la escolarización actual de niños, adolescentes y jóvenes migrantes: *“Ese fenómeno que se está dando de agrupar a demasiados jóvenes migrantes en el mismo colegio. Es importante que estén en la mayor cantidad de colegios, sin importar que sean todos de una misma nacionalidad o que sean todos inmigrantes, sino que reciban todos la misma formación. Y que el proceso de formación, el proceso en el cual se crea y se comparte conocimiento dentro de un salón, no se vea truncado por un defecto a la hora de la asignación de inmigrantes, sino que eso sea visto también de una forma más planificada”.*

P1, de la entidad A, habla de las oportunidades formativas y laborales de las y los adolescentes y jóvenes, específicamente de la/os que han tenido alguna dificultad en la escuela o hayan sido afectados por una situación social o económica más perjudicada.

*“Bueno, que ellos y ellas puedan elegir irse a un plano de formación porque realmente lo quieren. No porque sean expulsados del itinerario normalizado, digamos. Muchas veces no lo*

*eligen, sino que al final se van porque no tienen otra opción. Bueno, si las recepciones fuesen más amplias a lo mejor sí lo tendríamos, pero a veces es complicado y como tiene que ver con toda la historia estructural, depende de cuál es el capital cultural y el capital social que tienen las familias para hacer un respaldo para que sus hijos y sus hijas puedan ir por un camino o por el otro”.*

Se ven intentos desde las entidades de contrastar estas ausencias. Una de las estrategias que se ha implementado es la de tener referentes en el refuerzo escolar, como mencionan P17 de la entidad H y P16 de la entidad G. Los referentes que tienen son profesionales de diferentes ámbitos, referentes directos, quienes las y los adolescentes piensan que quizás podrían ser ellos en el futuro. Otras estrategias son fomentar oportunidades para salir del barrio, dar becas escolares y oportunidades educativas y de participación.

## **6. Discusión**

En este trabajo se ha estudiado el desarrollo, las necesidades y la atención a las y los adolescentes y jóvenes migrantes en el contexto de Madrid capital a través de entrevistas con profesionales de entidades sociales que trabajan de forma muy cercana con ellos y ellas. El análisis de las entrevistas da oportunidad para reflexionar, por un lado, sobre el papel y el desempeño de las profesionales y las entidades en la atención a jóvenes migrantes en Madrid y por otro, sobre el bienestar y desarrollo de estos últimos. A continuación, primero se

contextualizan los resultados con relación a los modelos aplicados y segundo, se contextualizan los resultados con relación al resto de la literatura.

Las participantes y entidades adoptaron un enfoque en consonancia con las teorías del desarrollo positivo juvenil, y en algunos casos también apoyado por modelos de prevención. Las profesionales ponían mucho hincapié en identificar y apoyar las fortalezas y competencias de las y los adolescentes y jóvenes que atienden para que pudiesen desarrollar sus habilidades y capacidades. Ellas incorporan elementos internos y externos de los modelos DPJ incluyendo la etiqueta positiva, la importancia de las relaciones de apoyo y del entorno, la contribución además de una visión positiva sobre el futuro.

En relación con elementos internos de los modelos de DPJ, además de la identidad positiva, los modelos destacan la confianza (modelo de los 5Cs), autoconciencia y autogestión de emociones (Modelo Casel), autoeficacia y reconocimiento de emociones del adolescente (*Youth Power*) como esencial para el desarrollo positivo de las y los jóvenes. Las profesionales refuerzan estos elementos internos a través del vínculo que crean con las y los adolescentes y jóvenes y las actividades que desempeñan en las entidades. Destacan también la relación interconectada entre estos elementos, por ejemplo, entre el autoconcepto y las relaciones de apoyo.

Tanto el modelo del “*The Developmental Assets Framework*” como el Modelo de “*Power Youth*” de DPJ refuerzan la importancia de la etiqueta positiva y creencia positiva en los jóvenes para su desarrollo. Esta etiqueta y mirada positiva hasta la juventud es uno de los aspectos más sencillos, pero más importante y prevalente que surgió de las entrevistas. Asimismo del aspecto interno de la identidad positiva, las participantes subrayan el impacto del entorno, de los mensajes recibidas del centro escolar y de adultos y adultas de referencia en la construcción de la identidad de las y los adolescentes y jóvenes. Describieron como la identidad se puede reforzar o bien derrotar de mensajes de gente y entornos externos. Por ello, los/las participantes subrayan la importancia de las habilidades y relaciones sociales que destacan los modelos DPJ y enfatizan la relación que ellas crean con las y los adolescentes y jóvenes, además de las relaciones entre iguales, con sus familias y en otros entornos.

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los cuatro apartados del Modelo de *Power Youth* es el “ambiente propicio”. Es decir, un ambiente, o entorno en donde los jóvenes tienen normas y pueden desarrollar sus competencias personales y sociales y sentirse seguros.

Otro aspecto importante es que sea un ambiente en donde se fomenta un sentimiento de pertinencia y relaciones sanas. Las participantes mismas enfatizan la capacidad de las entidades como entornos para fomentar un sentimiento de pertinencia, de comunidad y generar una red de apoyo para las y los adolescentes y jóvenes en un entorno seguro. La Guía de BRYCS sobre la atención a familias migrantes, también refleja el potencial de las entidades para proporcionar un espacio seguro para adolescentes migrantes y familias para hacer frente a la incertidumbre y los variables del proceso de migración y adaptación (Schmidt et al., 2009). Aún más, las participantes resaltaron como el hecho de ser entidades no punitivas u obligatorias contribuye al ambiente.

En las entidades entrevistadas se refleja una creciente tendencia a apoyar y desarrollar más oportunidades de participación para las y los adolescentes y jóvenes. La contribución, definido como el compromiso y participación juvenil en la comunidad, en la sociedad y también referido a la toma de decisiones y liderazgo de la/el adolescente y joven es uno de los cuatro aspectos claves del modelo de “*Youth Power*”. Es también uno de los cinco pilares del modelo de los 5Cs. En distinto grado todas las entidades están implementando oportunidades de toma de decisión y de liderazgo de las y los adolescentes y jóvenes. Aún más, las participantes resaltan la necesidad de apoyo y compromiso de otras entidades y agentes a nivel del barrio y distrito para incrementar oportunidades de participación en la entidad y también fuera de ella en la comunidad. En esta línea se nota el éxito de iniciativas de algunos distritos, como las mesas de juventud, además de barreras como el acceso restringido a espacios públicos en otros distritos, en cuanto a esta participación y contribución.

Por último, los modelos DPJ resaltan la importancia de las metas, éxito y visiones del futuro para el desarrollo positivo de las y los adolescentes y jóvenes. Las participantes resaltan algunas estrategias y desafíos para que las y los adolescentes y jóvenes migrantes pueden llegar a cumplir sus metas y tener visiones positivas del futuro. Por ejemplo, resaltan la importancia de reforzar su “agencia” y “activos”, del entorno y de las relaciones que tengan y mensajes que reciben de su red de apoyo. Asimismo, algunos/as de las entrevistados/as plantean preguntas importantes sobre si las oportunidades de formación y de empleo presentadas a las y los adolescentes y jóvenes migrantes están dando las herramientas y posibilidades para que puedan llegar a igualdad de oportunidades que sus compañeros/as autóctonos.

Además, las profesionales resaltan varias cuestiones sobre el acceso y la calidad de las oportunidades de aprendizaje y formación para las y los adolescentes migrantes. Cabe destacar las afirmaciones de las participantes sobre la prevalencia de mensajes negativos desde el centro escolar y el efecto de estos mensajes en su motivación y autoconcepto. La inclusión socioeducativa es una parte central para asegurar la igualdad de oportunidades para estos/as adolescentes y jóvenes (Parcerisa y Montes, 2018). En cuanto a las herramientas de aprendizaje, hay una necesidad de más adaptaciones y consideraciones para que el alumnado migrante pueda adaptarse y tener las mismas oportunidades de éxito.

Pensando en la población a la que las entidades atienden, es importante resaltar que cuando las profesionales hablen de población migrante se refieren a migrantes de primera, segunda y también de tercera generación. En la literatura se usa el término de inmigrantes de segunda generación para referirse a las hijas e hijos de inmigrantes que no se han desplazado (Ferré, 2007). Ferré (2007) hace referencia “al hecho demográfico de que los inmigrantes tienen hijos y al hecho sociológico de que estos comparten con sus progenitores formas de discriminación y a veces un estatus social derivado de la trayectoria migratoria de aquellos” (p. 465). Es decir, tiene que ver con la recepción y percepción social del país de acogida y las consecuencias sociales y económicas de tener padres que han migrado.

En el caso de las entidades que involucran a las familias migrantes, se ve la capacidad de las entidades sociales para atender a algunas de las necesidades de estas. Además del impacto de esta comunicación y cercanía para el bienestar de las y los adolescentes, se ha mostrado lo potente que ha sido dar un espacio que sea exclusivamente para las madres y padres migrantes. Estas entidades cuentan con alta asistencia y participación en estos grupos de apoyo y al llevarlo a cabo en horario de tarde, mientras los hijos estén involucrados en otras actividades en la entidad al mismo tiempo, alivia la crianza para la/os madres padres. Los grupos de apoyo proporcionan un espacio donde las familias pueden hablar de temas de crianza, pero también, más allá de ello, conversar sobre temas que les afectan y les preocupan como individuos. Además, son espacios interculturales entre familias de diferentes orígenes incluyendo familias españolas, lo que puede ayudar con la adaptación del idioma para las familias que no hablan castellano y que facilita un discurso intercultural.

Algunas de las profesionales hacen referencia explícita a las experiencias de discriminación y racismo que experimentan las y los adolescentes y jóvenes y sus familias;

aunque algunas dicen que no es algo frecuente. Estas afirmaciones contrastantes plantean preguntas importantes en cuanto a la sensibilización de las profesionales y en lo que se entiende como discriminación. Por supuesto hay otros factores que puedan explicar las diferentes respuestas. Pueden ser factores como la prevalencia de discriminación en el distrito y las políticas y normas sobre la discriminación que se implementa en la entidad. Aun así, puede haber formas de discriminación no identificadas por las participantes. Por ejemplo, las minorías visibles sufren con frecuencia "microagresiones raciales", es decir, comportamientos verbales y de otro tipo con carga racial aparentemente inocuos, pero que la persona agredida interpreta como ofensivos e insultantes (Corona y Block, 2020). Estas formas suelen ser más difíciles de detectar. Por ello es necesario crear un ambiente seguro en el que las y los adolescentes se sientan cómodos para compartir sus sentimientos de discriminación. Corona y Block (2012) mostraron, en el contexto de Cataluña, que, si los jóvenes migrantes están en ambientes seguros para hablar de estos temas, informan sobre las diversas formas en que se sienten discriminados por motivos raciales. Dado que las entrevistas solo se hicieron con profesionales de las entidades y no con las y los adolescentes, y, además, debido a factores como el origen de las profesionales y la brecha de formación, es posible que estas profesionales no detectaran ciertas formas de discriminación.

Las profesionales señalan una necesidad para recibir más formación acerca de las y los adolescentes y jóvenes a quienes están atendiendo. Unicef España en sus recomendaciones de servicios de salud mental a la infancia migrante subraya la importancia de una atención a adolescentes migrantes que sea culturalmente competente (Unicef, 2023). En un estudio sobre el servicio de salud a menores migrantes en Italia en 2019 se muestra la importancia de la formación en el desarrollo de competencias culturales y de mejorar la atención a estos menores (Zambri et al., 2020). La falta de competencia cultural puede llegar a malentendidos o brechas en la comunicación. Asimismo, en las recomendaciones del Guía de BRYCS, se señala que profesionales bilingües o biculturales pueden servir como personas de referencia para las/ los adolescentes y facilitar la comprensión y comunicación (Schmidt et al., 2009). En las entidades que integran a profesionales migrantes los participantes identificaron a su utilidad para servir como referentes para los/las jóvenes.

Existe también una necesidad de reflexionar sobre qué tipo de formación sería eficaz, útil y realista para estas profesionales. Es decir, asegurar que se puede llevar a cabo la formación

dentro del horario de trabajo, que sea práctica, tangible e interactiva para que realmente sirva y tenga impacto en el tipo de servicio que se ofrece.

Una de las necesidades más específicas resaltadas por algunas de las profesionales implica recursos para el aprendizaje del castellano para adolescentes y jóvenes migrantes. Las participantes afirman que las y los adolescentes y jóvenes que atienden no siempre pueden acceder a estos servicios. Como ya se ha mencionado, en la Comunidad de Madrid, las aulas de enlace son una potencial manera de abordar esta necesidad que ha surgido en los últimos 20 años. Las aulas de enlace están destinadas a inmigrantes entre 8 y 18 años, cuando empiezan la escolarización en España. Tienen como objetivo la adquisición del idioma y facilitar los procesos de integración. Son aulas separadas del alumnado general, por un periodo máximo de 9 meses (Cucalón, 2015). Hay críticas importantes en relación con estas aulas debido a la formación del profesorado que trabaja en ellas y la necesidad de contemplar la diversidad de las experiencias, culturas, valores e idiomas de los niños que forman parte de ellas (Cucalón, 2015) Es necesario, entonces, ver cuántos servicios hay, cómo se puede acceder a ellos y si son suficientes para atender a la población de adolescentes inmigrantes.

Las profesionales entrevistadas dan algunas sugerencias sobre carencias en la atención a esta/os adolescentes y jóvenes. A nivel del Ayuntamiento y del Estado, hacen hincapié en las necesidades de tener a disposición más recursos de salud mental.

## **Limitaciones**

A continuación, se detallan limitaciones identificadas en el siguiente estudio en relación con la muestra, la realización de las entrevistas y su análisis además del alcance del estudio.

Primero, en cuanto al análisis de las entrevistas, cabe destacar que dos de las entrevistas no fueron grabadas por solicitud del entrevistado, además una entrevista fue realizada con dos personas y otra con seis personas. Por ello, las entrevistas no son directamente comparables entre sí.

Segundo, dado que las entrevistas eran semiestructuradas, se daba espacio para que la conversación fluyera y para que las profesionales pudieran profundizar en los distintos temas tocados. En algunas ocasiones no se dio el tiempo suficiente como para poder profundizar en cada tema y cuestión de la misma manera. La extensión de las entrevistas también estaba

definida por el tiempo que podía brindar la profesional, por lo que en algunas ocasiones las entrevistas eran más cortas.

Tercero, cabe resaltar que el colectivo de adolescentes migrantes en Madrid es un grupo muy diverso. Hay variables importantes relacionado con su procedencia, situaciones económicas, experiencia escolar previa y si son de primero, segunda generación además de la edad a la que han venido a España en caso de primera generación. Por lo tanto, existen diferencias importantes relacionadas con sus necesidades y factores, lo cual podrían impactar en su bienestar y en los procesos de adaptación. Dado el tamaño de la muestra y el alcance del trabajo, no se han podido examinar estas diferencias en profundidad.

En cuarto lugar, con respecto a las entidades, las entrevistas se realizaron con una muestra específica de entidades sociales. Se entrevistaron a entidades que por lo mayoría se dirigen a una población de adolescentes y jóvenes en situación de exclusión social importante, por lo que no pueden extrapolar las experiencias específicas de este grupo a la población de jóvenes migrantes en general.

En quinto lugar, existen variaciones importantes en cuanto a las realidades de cada distrito y barrio. Sin embargo, el tamaño de la muestra y el número de entidades de cada distrito implicados en este estudio no es suficiente para realizar una comparación entre ambos.

En sexto lugar, con respecto a las profesionales contactadas para realizar una entrevista, no todos accedieron a participar. Hubo algunas que indicaron que estaban sobrecargadas y por ello no tenían posibilidad de participar. Sería interesante tener también la visión sobre esta temática de otras entidades que están más sobrecargadas o que tienen menos recursos.

Por último, este trabajo se centra en la perspectiva de los y las profesionales en sus propias palabras sobre la población de adolescentes y jóvenes migrantes a quienes atienden. Entonces, aunque da información relevante sobre las necesidades y bienestar de estos/as adolescentes y jóvenes, este es solo un lado de la imagen, por lo que sería necesario comparar estos datos con aquellos proveídos por los y las propios adolescentes, sus familias y sus docentes en los centros educativos, y esto es precisamente lo que pretende hacer el proyecto SURE, en el cual se enmarca el presente estudio.

### **Puntos clave de esta investigación y perspectivas a futuro**



Abajo se identifican algunos de los puntos clave de esta investigación incluyendo las aportaciones de las profesionales sobre su trabajo en las entidades sociales con las y los adolescentes y jóvenes migrantes, la identificación de posibles carencias en la atención a esta/os adolescentes y jóvenes además de identificar ámbitos de investigación futura.

En primer lugar, los y las participantes y el trabajo de las entidades dan pistas y sugerencias para la atención e involucración de las familias migrantes en la creación de sus espacios propios seguros en donde pueden hablar de temas de crianza y sus propias preocupaciones, como también la ventaja de tener a profesionales que puedan encargarse del cuidado de sus hijos/as durante ese tiempo.

En segundo lugar, entre las profesionales entrevistadas hay mucha motivación e interés para colaborar, trabajar en red y realizar ajustes y modificaciones en la manera en que trabajan. Por ejemplo, hay una necesidad e interés para recibir más formación. Uno de los retos que se identifica en las entrevistas es la falta de tiempo y la naturaleza voluntaria de la formación. Entonces, habría que pensar en maneras de incluir esta formación dentro del horario de trabajo y que sea adaptado al contexto de la/os profesionales.

En tercer lugar, dado los comentarios de las profesionales sobre este tema, resulta indispensable examinar más en profundidad los servicios de aprendizaje de idioma para niña/os, adolescentes y jóvenes que llegan a España sin dominio del castellano. Se señala como urgente la necesidad de facilitar el acceso a estos recursos para que los/las jóvenes puedan adaptarse al sistema educativo.

En cuarto lugar, las participantes aportan aprendizaje sobre iniciativas que impulsan la participación de las y los adolescentes y jóvenes como la autogestión de actividad además de la necesidad de espacios y proyectos propios.

A nivel del centro escolar, se señala la necesidad de adaptar los objetivos de aprendizaje a las necesidades de las y los adolescentes migrantes. Con respecto a la conexión entre el rendimiento académico y la autoestima o el autoconcepto, se destaca la necesidad de pensar en cómo se evalúa a las y los adolescentes y qué mensajes se están transmitiendo sobre sus capacidades cuando tienen dificultades académicas.

En relación con las expectativas y visiones futuras que tienen las/ los adolescentes y jóvenes migrantes, sería interesante averiguar más sobre las oportunidades que se les ofrecen a ellos, en comparación con sus compañeros/as autóctonos/as. Oportunidades educativas y

formativas que más allá de tener trabajo remunerado, ser independientes y contribuir, pueden ofrecer movilidad social.

En cuanto al racismo, la discriminación y las microagresiones (insultos más sutiles, que suelen pasar desapercibidos), existen situaciones que no se detectan, pero que tienen implicaciones importantes para esta población. Habría que pensar más sobre la manera en que se observan y se pregunta sobre estas situaciones.

Por último, como se ha destacado anteriormente, las entrevistas solo recopilan la perspectiva de los/las profesionales de las entidades. Para complementar este análisis se debería considerar la opinión de los/las protagonistas de esta cuestión, los/las propios/as jóvenes migrantes.

## **7. Conclusiones**

El presente trabajo brinda información exploratoria sobre las necesidades de las y los adolescentes y jóvenes migrantes en Madrid capital y la atención que les proporcionan desde las entidades sociales. Las entrevistas realizadas abarcaron una rama amplia de temas relacionados con factores que impactan en el desarrollo de las y los adolescentes migrantes, desde la red de apoyo y las experiencias de la mayoría de los pertenecientes a este colectivo, hasta experiencias más específicas con adolescentes, profesionales, entidades, en determinados distritos, etc.

Las entrevistas resaltaron las posibilidades de trabajar con entidades para mejorar el bienestar y atender a las necesidades de las y los adolescentes migrantes. Se observa un interés y dedicación considerado por parte de las profesionales, así como una implementación constante de nuevas iniciativas en las entidades. Se ve también en algunas entidades que las profesionales están integrando cada vez más las perspectivas de las familias y también las de los propios adolescentes. Las entidades que trabajan con las familias demuestran como tienen la posibilidad de fomentar la creación de grupos de apoyo de padres y madres, en un ambiente no obligatorio en el que pueden sentirse seguros.

En cuanto a la comunicación entre entidades, las entrevistas demuestran que existen redes muy fuertes entre las distintas entidades, así como también con los centros escolares y que cuentan con recursos variados dentro de la comunidad. Resulta importante fomentar y ampliar estas redes ya existentes. La creciente comunicación y colaboración entre entidades puede asegurar un proceso de aprendizaje mutuo, para compartir conocimientos y necesidades que

detectan, además de la identificación de carencias en la atención de las y los adolescentes. A nivel del distrito, cabe destacar el potencial de las Mesas de Juventud, de Salud y de Educación para facilitar estos diálogos, así como para abogar por el acceso de los jóvenes a los espacios públicos. Como se ha visto en el caso de Ciudad Lineal, las Mesas de Juventud también son una manera potente de impulsar la participación juvenil, de amplificar sus voces e incorporar sus perspectivas.

Las y los participantes hacen mucho hincapié en la importancia de los centros educativos y su papel en el bienestar y desarrollo de las y los adolescentes migrantes. Existe una necesidad de explorar la situación en los diferentes centros escolares con respecto al apoyo brindado a las y los adolescentes migrantes por parte de estos. Además, se debe pensar en cómo apoyar al profesorado y dar recursos para que pueda atender a las necesidades de adolescentes migrantes de manera eficaz. Existen barreras y retos importantes para poder dar una atención más personalizada, como son el número de personas en el aula, la presión del currículo académico y estrategias para crear diferentes espacios dentro del centro escolar.

En conclusión, las entrevistas realizadas han proporcionado pistas y sugerencias acerca de varios aspectos que hay que tener en cuenta para reforzar las habilidades y calidades de adolescentes y jóvenes migrantes para que se puedan desarrollar de manera sana, productiva y participativa. Además, se han identificado carencias y áreas de mejora en su atención.

## 8. Referencias

- ACCEM-Asociación Comisión Católica Española de Migraciones. *Personas Migrantes*. Recuperado de <https://www.accem.es/personas-inmigrantes/>
- Achotegui, J. (2000). Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y psicosocial. *Medicina y cultura*, 88-100.
- Achotegui, J. (2008). Estrés Límite y salud mental: El Síndrome del Inmigrante Con Estrés Crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Psicopatología y Salud Mental Del Niño y Del Adolescente*, 15–25. doi:10.1016/s0304-4858(09)74665-7
- ACNUR, *Tendencias globales en desplazamiento forzado en 2020*, 18 de junio 2021, p. 2. <https://www.acnur.org/stats/globaltrends/60cbddfd4/tendencias-globales-de-desplazamiento-forza-do-en-2020.html>
- Balerdi, F. E., & Aduriz, M. C. E. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Inguruak: Soziologia eta zientzia politikoaren euskal aldizkaria= Revista vasca de sociología y ciencia política*, (1), 15.
- Beltramo, C. (2018) Marco teórico del Proyecto Educación de la Afectividad y la Sexualidad Humana, ICS. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*. (6th ed., pp. 894–941). New York: John Wiley.
- Bobowik, M., Basabe, N., & Włodarczyk, A. (2017). Only real when shared: Social well-being, collective efficacy, and social networks among immigrant emerging adults in Spain. *Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology*, 157–171. doi:10.1007/978-3-319-68363-8\_11
- Bonnie, R. J., Backes, E. P., Alegria, M., Diaz, A., & Brindis, C. D. (2019). Fulfilling the promise of adolescence: Realizing opportunity for all youth. *Journal of Adolescent Health*, 65(4), 440–442. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.07.018>
- Casel 2020. Marco de Sel de Casel (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- CEAR-Comisión Española de Ayuda al Refugiado. *Informe 2020: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: CEAR, 2020. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2022/06/Informe-Anual-2022.pdf>
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Successful qualitative research: A practical guide for beginners. *Successful qualitative research*, 1-400.

- Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (2016). Guía para la intervención psicológica con migrantes y refugiados. Recuperado de <https://www.copmadrid.org/web/publicaciones/guia-para-la-intervencion-psicologica-con-inmigrantes-y-refugiados>
- Coleman, J. & Hendry, L. (1999). *The nature of adolescence*. 3rd Edition, Routledge, New York.
- Coleman, J. (2011). *The nature of adolescence*. 4th Edition, Routledge, New York.
- Coleman, J. C. (1989). The focal theory of adolescence: A psychological perspective. In K. Hurrelmann & U. Engel (Eds.), *The social world of adolescents: International perspectives* (pp. 43-56). Walter De Gruyter.
- Comunidad de Madrid (2022). Datos y cifras de la educación 2020-2021. Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza, Consejería De Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía.
- Comunidad de Madrid (2018) Plan de inmigración de la Comunidad de Madrid 2019-2021. Recuperado de [https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/plan/document/plan\\_de\\_inmigracion\\_2019-2021.pdf](https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/plan/document/plan_de_inmigracion_2019-2021.pdf)
- Córdoba, I (2004) Protección Jurídica del menor inmigrante. *INJUVE, Revista de Estudios de Juventud*, 2004, nº 66, págs. 23-32
- Cucalón, P. (2015). A vueltas con la cultura: Imágenes del alumnado inmigrante en las aulas de enlace de la comunidad de Madrid (España). *Diálogo andino*, (47), 83-92.
- Darmanaki Farahani, L., & Bradley, G. L. (2018). The role of psychosocial resources in the adjustment of migrant adolescents. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 12. doi:10.1017/prp.2017.21
- Díaz-Aguado, M. (2009). Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. *Participación educativa*, ISSN 1886-5097, Nº. 11, 2009 , págs. 59-72
- Etxeberria, F., & Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante : obstáculos y propuestas. *Revista Española De Educación Comparada*, (16), 235–264. Recuperado a partir de <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7531>
- Europa Press. (18 de noviembre de). La Población creció hasta los 47,6 millones en la Primera Mitad de 2022 por la Llegada de Casi 500.000 migrantes. Recuperado de <https://www.europapress.es/epsocial/migracion/noticia-poblacion-espanola-crecio-476-millones-primera-mitad-2022-llegada-casi-500000-migrantes-20221118115554.html>
- Ferré, A. M. (2007). Segundas generaciones: la inmigración como condición hereditaria. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(3), 459-487.

Gast, M. J., Okamoto, D. G., & Feldman, V. (2017). “We Only Speak English Here” English Dominance in Language Diverse, Immigrant After-School Programs. *Journal of Adolescent Research*, 32(1), 94-121.

Glosario de la OIM sobre migración (edición de 2019)  
<https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>

Gomez-Baya, D., de Matos, M. G., & Wiium, N. (2022). Positive youth development and subjective happiness: Examining the mediating role of gratitude and optimism in Spanish emerging adults. *Handbook of Positive Youth Development Advancing Research, Policy, and Practice in Global Contexts*, 187–202. doi:10.1007/978-3-030-70262-5\_13

Hinson, L., Kapungu, C., Jessee, C., Skinner, M., Bardini, M. & Evans-Whipp, T. (2016). Kit de herramientas de medición del desarrollo positivo de la juventud: Guía de implementadores de programas para jóvenes. Washington, DC: YouthPower Learning, Making Cents International

INE-Instituto Nacional de Estadísticas (2022) Cifras de Población. Cifras a 01/012022.

Lacomba Vázquez, J. y Berlanga Adell, M.J. (2022). Migrantes, refugiados y tercer sector social. Un análisis del papel de las grandes ONG españolas en la gestión de fondos y políticas. Alternativas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 1-23.  
<https://doi.org/10.14198/ALTERN.19307>

Lerner, R.M., & Lerner, J.V. (2013). The Positive development of youth: Comprehensive findings from the 4-H study of positive youth development. Recuperado de: <https://4-h.org/wp-content/uploads/2016/02/4-H-Study-of-Positive-Youth-Development-Full-Report.pdf>

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, artículo 18 y 30

Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migración. (s.f) *Sistema de Acogida de Protección Internacional y Temporal*. Recuperado de <https://inclusion.segsocial.es/web/migraciones/acogida-y-atencion-humanitaria>

Mir Gual, A. (2022). Identidad, inmigración y adolescencia: Una propuesta de componentes identitarios para adolescentes de origen inmigrante en España. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (54), 1–20.  
<https://doi.org/10.14422/mig.i54y2022.005>

OIM (2022) Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022  
<https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>

Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., & Pertegal, M.-Á. (2010). Más Allá del déficit: Construyendo un Modelo de Desarrollo Positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223–234. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>

Oliva, A., Pertegal, M. Á., Antolín, L., Reina, M., Ríos, M., Hernando, Á., & Parra, Á. (2011). Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces.

OMS (2021) *Mental health of adolescents*. Recuperado de <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. Recuperado de <https://www.refworld.org.es/docid/50ac92492.html>

Organización Internacional para las Migraciones (OIM), *OIM: La migración en la Agenda 2030 - Guía para profesionales*, 9 Octubre 2018, Recuperado de <https://www.refworld.org.es/docid/5bbf92c94.html>

Patton G. C., Sawyer S. M., Santelli J. S., Ross D. A., Afifi R., Allen N. B., . . . Viner R. M. (2016). Our future: A *Lancet* commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387, 2423–2478.

ACCEM- (2022) Personas Migrantes. Recuperado de <https://www.accem.es/personas-inmigrantes/>

Petrova, M., & Schwartz, S. J. (2017). Developmental and cross-cultural considerations in the study of well-being among young people. Well-being of youth and emerging adults across cultures: Novel approaches and findings from Europe, Asia, Africa and America, 3-18.

Ramo Cervera, C. y Meléndez Ortega, I. (2012). *Adolescentes inmigrantes: del relato a la singularidad*. Zaragoza: Mira Editores.

Royo García, P., Prado Novoa, C., & Maíllo Urones, I. (2012). Variables fundamentales para el desarrollo positivo del Menor. *Pulso. Revista De Educación*, (35), 13–29. <https://doi.org/10.58265/pulso.5043>

Sánchez Haro, A. d. V. (2015). *Programa de apoyo psicológico a inmigrantes: estudio de casos* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, España.

Save the Children (2019) *Niños y niñas migrantes en España*. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/donde/espana/ninos-migrantes>

Save the Children(2020) *La protección de la infancia migrante en España y en Europa*. Recuperado de <https://documentcloud.adobe.com/spodintegration/index.html?locale=en-us>

Schmidt, S., Morland, L., & Rose, J. (2009). *Growing up in a new country: A positive youth development toolkit for working with refugees and immigrants*. Bridging Refugee Youth & Children's Services

Suárez, L. A., Delgado, A. O., Vega, M. Á. P., & Jiménez, A. M. L. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23(1), 153-159.

Tovar Parra, J. C., & Torralba Vásquez, J. E. (2018). Características del Tejido asociativo inmigrante en España, a partir de: Argelia, Bulgaria, Colombia, Ecuador, Marruecos, Mali, Rumania y Senegal. *Revista Cimexus*, 111–135. doi:10.33110/cimexus13106

Unicef España. (2023) Una mirada a la infancia migrante y refugiada. Recuperado de <https://www.unicef.es/noticia/salud-mental-una-mirada-la-infancia-migrante-y-refugiada>

Unicef España (2018) Los derechos de la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Madrid, Agenda 2030. Recuperado de <https://www.unicef.es/publicacion/los-derechos-de-la-infancia-y-la-adolescencia-en-la-comunidad-de-madrid-agenda-2030>

UGT-Union General de Trabajadores (2022). Infancia y adolescencia en la Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://madrid.ugt.org>

Children's Rights Ireland (2010). *Uniting Voices for Children* Recuperado de <https://childrensrights.ie/childrens-rights-ireland/un-convention-rights-child>

Van de Vijver, F. J. (2017). Contextualized positive youth development: A SWOT analysis. *Well-being of youth and emerging adults across cultures: Novel approaches and findings from Europe, Asia, Africa and America*, 299-308.

Waid, J., & Uhrich, M. (2020). A scoping review of the theory and practice of Positive Youth Development. *The British Journal of Social Work*. doi:10.1093/bjsw/bcy130

Webster, D., Dunne, L., & Hunter, R. (2020). Association between social networks and subjective well-being in adolescents: A systematic review. *Youth & Society*, 53(2), 175–210. doi:10.1177/0044118x20919589

What Is the CASEL Framework? (2020) Recuperado de <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Wiiium, N., & Dimitrova, R. (2019, April). Positive youth development across cultures: Introduction to the special issue. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 48, pp. 147-153). Springer US.

Youth Power (s.f) *Promoting Positive Youth Development*. Recuperado de <https://www.youthpower.org/positive-youth-development>

Youth Power. Kit de Herramientas para el Desarrollo  
Pos<https://www.youthpower.org/sites/default/files/YouthPower/files/resources/Kit%20De%20Herramientas%20De%20Medic%C3%B3n%20Edici%C3%B3n%20Del%20Desarrollo%20Positivo%20De%20La%20Juventud.pdf>



Zambri, F., Marchetti, F., Colaceci, S., Benelli, E., Serra, D., Canevelli, M., Vanacore, N., & Giusti, A. (2020). Taking care of minor migrants' health: the professionals' perception and training needs. *Annali dell'Istituto superiore di sanita*, 56(4), 470–477.  
[https://doi.org/10.4415/ANN\\_20\\_04\\_09](https://doi.org/10.4415/ANN_20_04_09)

## 9. Anexos

### 1. Anexo 1, Tabla Modelo DPJ de *Power Youth* y USAID las características de su aplicación

Aspecto (Domain)	Definición	Características de un programa PYD	Componentes
<b>Assets</b> <b>Ventajas/Beneficios</b>	El jóven tiene los recursos, habilidades y competencias necesarios para lograr los resultados deseados (achieve desired outcome).	<b>Desarrollo de habilidades</b> Desarrollar aptitudes interpersonales y habilidades para la vida a través de actividades. Desarrollar habilidades en contextos individuales, familiares, entre pares o en comunidades	-Formación/Educación Formal  -Habilidades Interpersonales (habilidades sociales y de comunicación)  -Capacidad de pensamiento de orden superior  -Reconocimiento de emociones  -Autocontrol  -Rendimiento académico
<b>Agency</b>	El joven percibe y tiene la habilidad de poner en práctica/utilizar sus beneficios y aspiraciones para hacer o influir sus propias decisiones sobre sus vidas y establecer sus propias metas. Además de poder actuar sobre sus metas y decisiones para lograr los resultados que desean		-Identidad positiva  -Autoeficacia  -Habilidad de planificar con anticipación/goal-setting

Aspecto (Domain)	Definición	Características de un programa PYD	Componentes
			<p>-Perseverancia (diligence)</p> <hr/> <p>-Creencias positivas sobre el futuro</p>
<b>Contribution</b>	Los jóvenes están comprometidos como fuentes de cambio para el desarrollo positivo de sí misma y de sus comunidades	<b>Compromiso y Participación juvenil:</b> Facilitar que la contribución juvenil tome diferentes formas. Pueden incluir expresión juvenil, participación de jóvenes en servicios de la comunidad y creación de oportunidades de toma de decisiones en niveles diferentes de gobierno. Puede también incluir programas que proporcionan una estructura para la participación juvenil o que apoyan liderazgo juvenil	Compromiso y participación juvenil
<b>Enabling environment</b>	Los jóvenes están rodeados de un entorno que desarrolla y apoya sus beneficios y su agency. , Que tienen acceso a servicios y oportunidad En donde fortalecen su habilidad de evitar riesgos y de mantenerse seguros y protegidos Ambiente que promueve el desarrollo y competencia social y emocional para que prosperan	Relaciones Saludables y Apego Identifica y vincula jóvenes con <i>positive adult role models</i> , mentores, coaches, profesores, proveedores de salud y líderes de la comunidad. Por lo ideal los jóvenes tienen al menos un adulto atento y constante en sus vidas. Las relaciones saludables entre pares son especialmente importante a esta edad también	-Vinculación afectivo -Oportunidades para compromiso prosocial -Normas prosociales -Valores y reconocimiento -Servicios que responden a las necesidades de jóvenes -Servicios que responden a las necesidades de género -Leyes y políticas que responden a las necesidades de jóvenes

Aspecto (Domain)	Definición	Características de un programa PYD	Componentes
	<p>El término ambiente se debería entender de manera amplio y incluye: relaciones sociales (con pares y adultos) normativas (actitudes, normas y creencias), estructural (leyes, políticas, programas y sistemas) además de física (un espacio seguro y de apoyo)</p>	<p>Sentimiento de pertenencia  Propiciar actividades en donde los jóvenes se sienten incluidos independientemente de su género, etnicidad, orientación sexual, discapacidad u otros factores. Actividades de identidad que proporcionan un sentimiento positiva de pertinencia (escuelas, deportes, servicios de comunidad, grupos juveniles de fe)</p> <p>Normas, expectativas y percepciones positivas  Tener normas claras y coherentes y expectativas sobre la salud, relaciones y formas de participar que proporcionan un valor creciente de responsabilidad e independencia y que facilitan a que los jóvenes crecen y asuman nuevas roles</p> <p>Espacio Seguro  Crear espacios seguros que están ajustados a las necesidades de los jóvenes-incluyendo infraestructura tanto física que seguridad emocional. El espacio se puede definir en diferentes maneras incluyendo espacio virtual. Muchas comunidades carecen de espacios para que los jóvenes pueden reunirse. Entonces las comunidades tienen que ser</p>	<p>-Políticas que responden a las necesidades de género  -Seguridad física y psicológico</p>

Aspecto (Domain)	Definición	Características de un programa PYD	Componentes
		<p>comprometidos a proporcionar a jóvenes con espacios seguros para practicar, comprometerse y aprender de forma creativa y colaborativa. Un espacio seguro emocional es fundamental para el aprendizaje</p>	
		<p>Access to age appropriate and youth friendly services: integration among services Facilitar el acceso a información para jóvenes y familias, conectar e integrar servicios de salud para que haya un continuum de atención y apoyo a nivel comunitario</p>	

## 2. Anexo 2: Guion de entrevista para las entidades sociales, mayo 2023

### Guion de entrevista para las entidades sociales Mayo 2023

Somos \*\*, y somos una parte del equipo del proyecto SURE. Te/os agradecemos que hayáis querido participar. SURE explora el bienestar de las y los adolescentes de origen inmigrante. Por ello, aunque hemos recogido datos en centros educativos, nos interesa hablar con vosotros como entidad que trabaja con jóvenes. No hay respuestas buenas o malas. Queremos conocer tus experiencias sean como sean. Si hay una pregunta que no puedes contestar desde tu experiencia, no pasa nada. Podemos seguir con otras preguntas en la entrevista. Como ya hemos detallado en la hoja informativa y de consentimiento vuestros datos serán tratados de forma confidencial. Pedimos tu consentimiento también para grabar la entrevista para no perder nada de lo que nos digas.

- 
1. ¿Cuéntame un poco sobre tu papel y el tiempo que llevas en la entidad?
  2. ¿Me puedes contar sobre el equipo de profesionales que tenéis en vuestra entidad? ¿Sois todos de España?

3. ¿Qué población atendéis? \*
4. ¿Cuáles son las necesidades de las y los adolescentes migrantes/refugiados que vienen a la entidad/asociación? \*
5. ¿Cómo se atiende a estas necesidades?
6. ¿Hay necesidades en las y los adolescentes que no se pueda atender desde la entidad? ¿Cuáles son? ¿Qué haces o hacéis en el equipo cuando ocurre esto?
7. ¿Se establece algún tipo de relación entre la entidad/asociación y las comunidades o familias de las y los adolescentes?
8. ¿Y con los centros educativos? ¿Qué tipo de relación tiene la entidad y sus profesionales con los centros educativos de los menores? ¿Se hace algún tipo de coordinación con los centros educativos para atender a las necesidades de las y los adolescentes?
9. ¿Se coordina o se hace actividades o proyectos en conjunto con otras entidades del barrio?
10. ¿Qué procedimiento tenéis cuando llega un adolescente migrante al recurso por primera vez?
11. Cuéntame sobre la relación entre los profesionales y adolescentes en vuestra entidad. ¿Cómo aseguras que las y los adolescentes se sientan seguros y que puedan confiar en los profesionales y compartir emociones o problemas más difíciles?
12. ¿Cómo se atiende a los sentimientos y a aspectos de salud mental de las y los adolescentes que sean más complicados?
13. La adolescencia es un período con las emociones a flor de piel. Por ejemplo, ¿qué observáis acerca de la autoestima de las chicas y de los chicos?
14. En trabajar tan cerca con adolescentes en vuestra entidad, tenéis información/observación importante sobre su perspectiva: sobre lo que les preocupa, sus interés y deseos ¿Nos podrías contar un poco sobre eso? ¿Y sobre sus aspiraciones para el futuro?
15. ¿Qué pasos sigues para asegurar que se escucha el punto de vista y opiniones de las y los adolescentes?
16. ¿Cómo se motiva a las y los adolescentes a esforzarse para alcanzar metas y aspiraciones que quieren conseguir?
17. ¿Cómo es el ambiente, el clima de relaciones con las y los adolescentes?
18. Suponemos que trabajar con personas de estas edades que vienen de culturas muy diferentes plantea muchos retos para quienes los atienden. ¿Encontráis casos de falta de respeto mutuo, o de acoso, por ejemplo, entre las y los adolescentes?
19. ¿Crees que las y los adolescentes que vienen se sienten parte de la asociación, o del grupo en el que suelen estar? ¿Se fomenta esto de algún modo?
20. Suponemos que el trabajo con personas de distintos orígenes, lenguas puede ser un reto para el equipo de profesionales, en el sentido de que plantea dificultades a veces. ¿Tenéis en el equipo gente formada para trabajar con adolescentes, y con personas migrantes o refugiadas? ¿O recibís ayuda o formación específica? ¿Podéis solicitar esa ayuda a las instituciones?
21. ¿Qué aspectos/actividades os parece que dan buen resultado, que funcionan? ¿Punto fuerte de la organización?
22. Mirando hacia el futuro, ¿qué oportunidad veis para la organización/ atención a la población?
23. ¿Hay algún tema que no hemos tocado que te gustaría mencionar?

#### Checklist de la entrevista

- Introducción, Info sobre el equipo profesional
- Descripción de la población que atienden (sino se sabe previamente de la web)
- Necesidades de la población de adolescentes migrantes que atienden
- Como se atiende a estas necesidades
- Diversidad y Multiculturalidad: en los profesionales (procedencia, idiomas, formación profesional, enfoque profesional) y la integración de diversidad y multiculturalidad en las actividades y en un ambiente de respeto mutuo y comprensión entre comunidades diferentes
- Comunicación: con centros educativos, otras entidades asociaciones y con la comunidad y familia de las y los adolescentes migrantes y refugiados. Incluyendo derivación y colaboración
- Relaciones saludables dentro de la entidad: entre los profesionales y las y los adolescentes, entre pares
- Normas, percepciones y expectativas positivas de las y los adolescentes
- Creencias positivas sobre el futuro
- Espacio seguro para compartir y desarrollar emociones
- Espacio seguro para desarrollar habilidades

- Participación, toma de decisiones y agency
- Sentimiento de pertenencia y Clima
- Áreas de mejora/ Buenas prácticas actuales

### 3. Anexo 3, ejemplo de correo de contacto inicial

Buenos días,

Mi nombre es Kappa Grealy. Formo parte de un grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid sobre el bienestar de adolescentes migrantes en la Comunidad de Madrid. Estamos en la primera fase ahora por ello estamos entrevistando a entidades y organizaciones que trabajan con adolescentes migrantes. Nos encantaría contar con la participación de Asociación \*\*\*\*\* través de entrevistas de 30-40 minutos sobre vuestro trabajo. Nos gustaría conocer más sobre este proyecto educativo que busca la promoción y transformación social de los niños y adolescentes con el fin de conocer sobre buenas prácticas, necesidades de los jóvenes y posibles mejoras. Abajo incluyo más información sobre el proyecto, cualquier pregunta o duda estoy a vuestra disposición. Os adjuntamos la Hoja Informativa junto a los consentimientos que tendrían que firmar las personas que se ofrezcan para ser entrevistadas.



Buenos días,

Somos un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) que trabaja en la psicología de la adolescencia y la juventud.

Estamos llevando a cabo el **proyecto SURE** (Sistemas de apoyo social de adolescentes migrantes y refugiados en la educación secundaria, *SURE* por sus siglas en inglés) en el que estudiamos la inclusión y el bienestar socioemocional de adolescentes de origen migrante y refugiados, así como el **papel de las entidades sociales** que promueven el desarrollo social de los/as adolescentes en la Comunidad de Madrid.

Nos ponemos en contacto con vosotros Asociación \*\*\*\*\* porque nos encantaría contar con vuestra **participación** en este proyecto **a través de entrevistas** (de 40 minutos mas o menos) en el horario más favorable para vosotros. Podemos hacer la entrevista presencialmente o en línea, a través del medio que preferáis (ie. Google Meet, Whatsapp o Zoom). Sabemos que tenéis una gran carga de trabajo y poco tiempo para todo, por ello podemos adaptarnos a lo que es os conviene mejor.

Según vuestra conveniencia, podemos acordar las fechas, horas y lugares en las que se llevarían a cabo.

Quedamos en espera de vuestra respuesta, así como a vuestra disposición para resolver cualquier duda.

Un cordial saludo,



SUPPORTING MIGRANT ADOLESCENTS

#### 4. Anexo 4, Hoja de Información y Consentimiento Informativa



##### HOJA DE INFORMACIÓN PARA TRABAJADORES DE ASOCIACIONES/ENTIDADES

**Proyecto: Sistemas de apoyo social de adolescentes migrantes y refugiados en la educación secundaria (SURE)**

Somos un grupo de la Universidad Autónoma de Madrid que trabaja en la psicología de la adolescencia y la juventud. Este estudio forma parte de un proyecto cuyo objetivo final es mejorar e introducir buenas prácticas para favorecer el bienestar de los/as adolescentes. En esta ocasión, queremos conocer las experiencias de los/as chicos/as de familias que han venido de otros países y sus vivencias en distintos centros educativos de la Comunidad de Madrid. Sobre todo, queremos saber más sobre los apoyos y las dificultades que tienen a lo largo de los años educativos. Es por eso por lo que queremos que participen los/as adolescentes y sus familias, sus profesores/as, así como asociaciones/entidades que trabajan con adolescentes.

##### ¿Qué me están pidiendo?

El estudio cuenta ya con el permiso del responsable de la entidad que trabajas. Nos gustaría que contestaras a unas preguntas sobre tus experiencias y reflexiones sobre la labor que hacéis para mejorar el bienestar de vuestros/as usuarios/as. Si estás de acuerdo, te pasaremos un breve cuestionario. Además, es posible que te pidamos que participes en entrevistas.

##### ¿Qué consecuencias tendría mi participación?

Tu participación en este proyecto será de gran utilidad para contribuir a futuras mejoras en los centros educativos y en entidades como en la que trabajas. Tu participación en esta investigación es voluntaria. Si por cualquier razón durante el desarrollo del estudio quieres abandonar, puedes hacerlo sin darnos ninguna explicación y sin ninguna consecuencia negativa. No recibirás dinero por participar en este proyecto. El equipo de investigación se compromete a organizar una sesión informativa sobre los resultados del estudio. Además, nuestro equipo ofrecerá charlas o talleres sobre temas que interesen a la entidad en la que trabajas y a vuestros/as usuarios/as.

##### ¿Qué se hará con tus datos?

Tu nombre y otros datos personales no estarán asociados a tus respuestas. En el caso de que hagas entrevistas, éstas se grabarán para ayudarnos a analizarlas. Luego las grabaciones se destruirán. Toda la información será guardada en un lugar seguro, de manera que ninguna persona de fuera de nuestro equipo pueda acceder a tus respuestas. Si decides abandonar el estudio, toda la información que nos hayas dado quedará eliminada. Este proyecto cuenta con la aprobación del Comité de Ética en la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, y se realiza siguiendo todas las normas y recomendaciones nacionales e internacionales relativas a la ética en investigación.

##### Información de contacto

Si tienes alguna duda puedes preguntarnos o contactar por teléfono o por correo electrónico:

- Rocío Herrero Romero: 914 976 166 / [rocio.herrero@uam.es](mailto:rocio.herrero@uam.es)
- Cristina del Barrio: 914 975 212 / [cristina.delbarrio@uam.es](mailto:cristina.delbarrio@uam.es)
- Kevin van der Meulen: 914 972 384 / [kevin.vandermeulen@uam.es](mailto:kevin.vandermeulen@uam.es)
- Pablo Puyol Valda: 914 976 166 / [pablo.puyol@estudiante.uam.es](mailto:pablo.puyol@estudiante.uam.es)
- Kappa Grealy: 914 972 384 / [kappa.grealy@estudiante.uam.es](mailto:kappa.grealy@estudiante.uam.es)







**CONSENTIMIENTO INFORMADO  
(TRABAJADORES DE ASOCIACIONES/ENTIDADES)**

Si estás de acuerdo en participar en este estudio, marca la casilla al lado de cada frase para confirmar que has leído y entendido la información:

- He leído la hoja de información que se me ha entregado.
- He recibido suficiente información sobre el estudio y se me ha dado la oportunidad de hacer preguntas.
- Acepto participar en el cuestionario relacionado con la investigación.
- Acepto participar en las entrevistas relacionadas con la investigación.
- Entiendo que mi participación es voluntaria, y en cualquier momento puedo abandonar el estudio. En ese caso, se eliminarán mis datos.
- Entiendo que los datos se tratarán de forma segura y confidencial por el equipo de investigación, sin que mi nombre u otros datos personales se asocien a mis respuestas.
- Comprendo que en el caso de que haga entrevistas, éstas se grabarán para ayudarnos a analizarlas. Luego las grabaciones se destruirán.
- Puedo contactar con los/as investigadores/as del estudio. Sus datos de contacto aparecen en la Hoja de Información: Rocío Herrero Romero, Cristina del Barrio, Kevin van der Meulen, Pablo Puyol Valda.
- Me gustaría conocer los resultados del estudio.
- Al firmar a continuación, acepto participar en este estudio.

Fecha: ..... Firma: .....

Nombre y apellido(s): .....

Teléfono móvil: .....

**¡¡¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!!!**

POR FAVOR, QUÉDATELA PARA TU INFORMACIÓN.  
DOCUMENTO PARA EL/LA TRABAJADORA/IA DE ASOCIACIÓN/ENTIDAD



**CONSENTIMIENTO INFORMADO  
(TRABAJADORES DE ASOCIACIONES/ENTIDADES)**

Si estás de acuerdo en participar en este estudio, marca la casilla al lado de cada frase para confirmar que has leído y entendido la información:

- He leído la hoja de información que se me ha entregado.
- He recibido suficiente información sobre el estudio y se me ha dado la oportunidad de hacer preguntas.
- Acepto participar en el cuestionario relacionado con la investigación.
- Acepto participar en las entrevistas relacionadas con la investigación.
- Entiendo que mi participación es voluntaria, y en cualquier momento puedo abandonar el estudio. En ese caso, se eliminarán mis datos.
- Entiendo que los datos se tratarán de forma segura y confidencial por el equipo de investigación, sin que mi nombre u otros datos personales se asocien a mis respuestas.
- Comprendo que en el caso de que haga entrevistas, éstas se grabarán para ayudarnos a analizarlas. Luego las grabaciones se destruirán.
- Puedo contactar con los/as investigadores/as del estudio. Sus datos de contacto aparecen en la Hoja de Información: Rocío Herrero Romero, Cristina del Barrio, Kevin van der Meulen, Pablo Puyol Valda.
- Me gustaría conocer los resultados del estudio.
- Al firmar a continuación, acepto participar en este estudio.

Fecha: ..... Firma: .....

Nombre y apellido(s): .....

Teléfono móvil: .....

**¡¡¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!!!**

POR FAVOR, ENTREGA ESTA HOJA FIRMADA.  
DOCUMENTO PARA EL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN.

