

LA IMPORTANCIA DE LA MENTORÍA SOCIAL EN EL BIENESTAR EMOCIONAL DE LOS MENORES INMIGRANTES Y REFUGIADOS

Anna Sánchez-Aragón

Universitat Rovira i Virgili

Abstract. Immigrants face specific stressors associated with the migratory experience and the process of adapting to a new social reality. This study assess the impact of the Nightingale project, a community-based mentoring programme whose aim is to facilitate social, cultural and linguistic cohesion of minors of immigrant origin. Analysis was carried out using a pre-test post-test design to measure the psychosocial well-being on a group of 158 young immigrants between the ages of 8 and 15. Data were statistically analysed with non-parametric tests to examine pre- to post-mentoring changes, comparing the results over a six-month period and controlling for sex and age. The analyses provide evidence of the positive impact of mentoring in specific aspects of the emotional well-being of young immigrants and highlighted the potential of this intervention method to cushion the stressful events they are subjected to in the process of settling in a new country

Key words. Youth mentoring, immigrants, social support, acculturative stress, psychosocial well-being.

1. INTRODUCCIÓN

En este estudio se evalúa la efectividad del proyecto *Ruiseñor* en España, un programa de mentoría basado en la comunidad en el que estudiantes universitarios acompañan a menores inmigrantes a lo largo de un curso académico. La iniciativa fue impulsada en 1997 por la Universidad de Malmö (Suecia) con un doble objetivo: mejorar el bienestar psicosocial de los menores extranjeros en situación o grave riesgo de exclusión, por un lado, y fomentar la competencia intercultural de los estudiantes universitarios, por el otro (Sild-Lönroth, 2007). Desde el inicio de su andadura, el programa *Ruiseñor* ha sido implementado en otras veintisiete universidades de seis países europeos y uno africano (Prieto-Flores et al., 2019).

El programa empareja a chicas y chicos de origen inmigrante con estudiantes universitarios en el marco de una relación de uno a uno de soporte y confianza, con el propósito de apoyar a los menores en su proceso de adaptación a la escuela y a la sociedad de acogida. Los encuentros, de frecuencia semanal, se llevan a cabo en horario no lectivo y tienen una duración aproximada de tres horas en las que el mentor³²⁵ acompaña al menor en la adquisición de elementos necesarios básicos para su integración en la nueva comunidad, como el idioma o la educación; mientras trata de ampliar su red de apoyo social fuera de la escuela, ayudándole a descubrir las actividades culturales y de ocio que ofrece el nuevo entorno. A través de esta relación, el programa contribuye a apoyar una mayor participación social de los menores en la medida en que ayuda a estos jóvenes a hacer uso de los recursos sociales y comunitarios, tales como el transporte público o la biblioteca local. Esto es especialmente beneficioso para los menores con personalidad introvertida, de manera que su relación de mentoría les ofrece oportunidades de reducir su aislamiento y ser más sociables.

Los menores que cuentan con el apoyo de un mentor son inmigrantes recién llegados o de origen extranjero que carecen de relaciones con adultos de su nuevo entorno. Antes de realizar los emparejamientos, los estudiantes voluntarios deben superar una entrevista o cuestionario que garantice su adecuación para desempeñar el

³²⁵ En este texto se utiliza la forma neutra «mentor» y «mentorado», en singular o plural, para referirse tanto a hombres como a mujeres, es decir: cuando se escribe «mentor» o «mentorado» puede ser mentor o mentora, mentorado o mentorada.

papel de mentores. Una vez vencido este proceso, los seleccionados reciben una formación de diez horas sobre cómo desarrollar una mentoría significativa (Feu, 2015). El objetivo de la relación es construir un vínculo de apego que constituya para el menor un apoyo a la hora de afrontar los retos asociados con el proceso migratorio. Para que ello suceda, se anima a los estudiantes voluntarios a que mencionen en sus encuentros temas trascendentales relacionados con el futuro, el proceso de integración en la nueva comunidad o la relación con los padres (Prieto-Flores et al., 2019). A cambio de ejercer como mentores, los voluntarios reciben de uno a cuatro créditos ECTS dependiendo de la universidad.

En la actualidad, el proyecto ha sido reconocido como una iniciativa exitosa para migrantes vulnerables en Europa (Delvino y Spencer, 2019) y, de hecho, en España ya son diversas las regiones en las que se está llevando a cabo, como Barcelona, Tarragona, Girona, Guipúzcoa y Navarra. Los resultados de este estudio complementan evaluaciones anteriores que atribuyen al programa impactos positivos en términos de actitudes académicas —comportamiento y dedicación al estudio— y expectativas educativas, además de mejoras en las habilidades comunicativas y autoestima de los menores (Prieto-Flores et al., 2019; Feu, 2015).

Este artículo recoge, en primer lugar, las principales aportaciones de la literatura científica en torno a los beneficios más significativos del apoyo social durante el proceso migratorio. En concreto, se abordan los aspectos de la mentoría que influyen en el bienestar subjetivo y la salud psicosocial de los menores de origen inmigrante. A continuación, tras exponer la metodología de investigación empleada, se describen los resultados que se desprenden de la participación de los jóvenes en el programa de mentoría *Ruiseñor*. Posteriormente, el apartado de discusión permite una interpretación de los hallazgos a la luz de la teoría revisada. Por último, se presentan las limitaciones y las conclusiones del estudio.

2. LA MENTORÍA DE MENORES INMIGRANTES

2.1. *El apoyo social frente al estrés durante el proceso migratorio*

La investigación acumulada ha demostrado que los inmigrantes y refugiados jóvenes suelen tener peor salud mental que la población de acogida como consecuencia de los desafíos propios del proceso de adaptación al nuevo país que, además de obligarles a acoplarse a nuevas costumbres y códigos socioculturales, lleva consigo cambios y duelos que se producen a nivel individual, como son: la separación de la familia, además de las amistades y relaciones íntimas, la pérdida del entorno etnocultural, el aprendizaje de una nueva lengua o la prolongación de incertidumbres sobre su estatus migratorio. El estrés relacionado con la inmigración, las diferencias culturales y la discriminación percibida son considerados factores de riesgo para el desarrollo de trastornos de ansiedad y del ánimo (Breslau et al., 2007), depresión (Sirin et al., 2015, 2013) y otras afecciones mentales, como alteraciones de la conducta alimentaria (Simmons y Limbers, 2019) y abuso de alcohol (Oshri et al., 2014). Los refugiados, en particular, corren un riesgo mayor de sufrir síntomas del estrés postraumático debido a la exposición a la guerra, la persecución a largo plazo o la pérdida de familiares tanto en el país de origen como durante el desplazamiento (Henkelmann et al., 2020; Comisión Española de Ayuda al Refugiado [CEAR], 2018).

Los jóvenes de origen extranjero sufren vulnerabilidades y estrés específicos que requieren de personas que los apoyen de forma duradera y permanezcan a su lado durante su proceso de adaptación a un nuevo país. Las iniciativas de mentoría están diseñadas para facilitar apoyo práctico, emocional y de consejo que permita al menor desenvolverse lo mejor posible en el nuevo entorno. En el contexto norteamericano, algunos estudios han comprobado, por un lado, los efectos más prácticos e instrumentales de la mentoría, como el aprendizaje del nuevo idioma, la mejora del rendimiento académico o la adquisición de habilidades sociales (Rotich, 2011); y por el otro, los efectos más emocionales, ya que puede ayudar a aliviar la sensación de estrés de la persona inmigrante (Oberoi, 2016), fomentar una mayor esperanza para su futuro y desarrollar el sentido de pertenencia a la nueva comunidad (Pryce et al., 2019). En Europa, Raithelhuber (2019) observó cómo la mentoría sirvió de trampolín para conseguir una integración eficiente de los jóvenes participantes, refugiados no

acompañados que con la ayuda de sus mentores lograron mejorar sus redes locales y sus oportunidades de interacción con la comunidad.

2.2. *Intermediación lingüística en familias inmigrantes*

La evidencia empírica demuestra que los menores, a través de sus experiencias escolares y sociales, se adaptan al nuevo contexto cultural más rápido que sus progenitores (Birman y Morland, 2014). La rápida adquisición de las lenguas vehiculares³²⁶ llevan a estos jóvenes a asumir responsabilidades similares a las de los adultos en el hogar, como contestar llamadas telefónicas, ayudar a los padres a cumplimentar una solicitud de trabajo o actuar de intérpretes en la consulta del médico. Uno de los términos que se ha empleado para describir este fenómeno es el de *child language brokering* (Antonini, 2015), que se asocia con mayores niveles de estrés infantil y un aumento de los conflictos familiares (Jones et al., 2012).

El proceso de integración para inmigrantes o refugiados adultos está lleno de dificultades dado el deterioro en la flexibilidad cognitiva y su etnia solidificada (Birman y Morland, 2014). Esta brecha de aculturación entre padres e hijos aumenta los conflictos generacionales, en ocasiones por la preocupación de los mayores por la pérdida de la cultura de origen. Perreira et al. (2006), a través de sus entrevistas a migrantes latinos con residencia en Estados Unidos, pusieron de manifiesto la inquietud y desasosiego de los progenitores por la disolución de la herencia cultural y la adquisición de los valores, normas y conductas de la cultura mayoritaria por parte de sus hijas e hijos. Estas diferencias en el proceso de adaptación dejan a los menores inmigrantes en una encrucijada: por un lado, deben aprender el idioma y los códigos culturales del nuevo país si quieren prosperar y tener éxito en la escuela; mientras que por el otro, se ven obligados a retener la cultura de origen para alejar el conflicto y seguir manteniendo relaciones positivas con sus familias y amistades co-étnicas (Birman, 2006).

³²⁶ En la educación primaria existe una fuerte presión asimiladora en la que la lengua de instrucción es el español, y sólo en el caso de las comunidades autónomas el catalán o el vasco. Por este motivo, la adquisición de las lenguas vehiculares suele ser aún más rápida en los menores.

2.3. *Adolescentes en riesgo, mentoría y éxito educativo*

La intensidad con que se viven situaciones de riesgo y precariedad pueden empujar a los menores inmigrantes a procesos de desmotivación y desafección escolar que conducen al fracaso educativo (Herrera et al., 2011). La mentoría se ha recomendado como medio para revertir esta situación y prevenir la deserción escolar de menores y adolescentes inmigrantes. Algunas investigaciones han demostrado los beneficios de contar con un apoyo efectivo en términos de aprendizaje y continuidad de los estudios. Por ejemplo, en el contexto norteamericano, Erickson et al. (2009) observaron cómo los jóvenes de entornos desaventajados que contaban con el apoyo de una persona adulta no familiar —como un amigo, vecino o maestro— tenían más probabilidades de matricularse en la universidad.

La disponibilidad de fuentes de ayuda se ha asociado con trayectorias de éxito académico (Suárez-Orozco et al., 2009; Green et al., 2008). De hecho, los resultados de la primera encuesta representativa en Estados Unidos con adolescentes, recogidos en *The Mentoring Effect* (Bruce y Bridgeland, 2014), demuestran que los jóvenes en riesgo de exclusión que cuentan con un mentor tienen un 20% más de posibilidades de finalizar sus estudios que aquellos que no lo han tenido. La investigación ha demostrado que disponer de una relación de apoyo con un mentor contribuye a reducir las ausencias no justificadas del menor, favorecer un sentimiento de pertenencia al centro escolar y mejorar las expectativas educativas (Sánchez et al., 2008). Uno de los estudios más grandes que se han realizado sobre el programa de mentoría en la escuela *Big Brothers Big Sisters (BBBS)* en los EEUU, que comprende más de mil jóvenes entre 9 y 16 años, evidencia que la mentoría mejora el desempeño escolar de los menores inmigrantes y su percepción sobre sus propias habilidades académicas (Herrera et al., 2011).

2.4. *Discriminación racial percibida y desconfianza cultural*

La percepción de un tratamiento discriminatorio actúa como factor estresante psicosocial (Szaflarski y Bauldry, 2019). La evidencia empírica indica que el estrés derivado del sentimiento de discriminación por motivos de raza u origen étnico puede

causar síntomas de ansiedad, depresión, angustia psicológica o ideación suicida que afecten de modo directo a la salud mental (Hwang y Goto, 2008). Los jóvenes que han sufrido en sus propias carnes la racialización suelen además tener mayor desconfianza cultural hacia otros adultos, lo que puede repercutirles negativamente en distintas áreas de su vida personal. Por ejemplo, Cooper y Sánchez (2016) observaron cómo la percepción de un tratamiento discriminatorio agravaba la desconfianza cultural de los chicos latinos, llevándoles a desvalorizar el proceso educativo y reducir su rendimiento académico. Se ha evidenciado que la mentoría puede ayudar a los jóvenes a establecer relaciones interculturales positivas (Woods et al., 2013) y reducir el nivel de estrés derivado de la discriminación racial (Griffith et al., 2019). Para que ello sea posible se ha destacado la necesidad de contar con mentores con conciencia cultural (Griffiths et al., 2009). Se ha demostrado que los adultos voluntarios que disponen de mayores competencias interculturales tienen más probabilidades de desarrollar una mayor cercanía emocional con el menor e implementar una relación positiva que permita al joven beneficiarse de ella (Sánchez et al., 2014).

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivo y diseño

El objetivo de este estudio es evaluar los efectos que el programa de mentoría *Ruiseñor* tiene en el bienestar psicológico de los mentorados, menores de origen extranjero de las escuelas e institutos de Barcelona, Tarragona, Girona, Guipúzcoa y Navarra.

La evaluación de la eficacia del proyecto *Ruiseñor* se realizó mediante un diseño pretest-postest de un solo grupo no aleatorizado (Campbell y Stanley, 2011, Dimitrov y Rumrill, 2003), con seis meses de diferencia entre la primera recogida de información y la segunda sobre las dimensiones de estudio. En concreto, se evaluaron aspectos relacionados con la salud mental del mentorado, su autoestima y satisfacción personal, además de sus percepciones de apoyo social y discriminación racial en su proceso de integración en el país de acogida.

3.2. Muestra

El estudio contó con una muestra de 158 estudiantes, de entre 8 y 15 años ($M=12.17$, $DT=1.79$), de los cuales 79 (50%) eran chicas. Los participantes reportaron diferentes procedencias, aunque la mayoría eran de Marruecos, Honduras, Gambia, India o República Dominicana. El 61% eran inmigrantes de primera generación y el 48% de segunda. El 17.7% llegó a España el mismo año en el que empezó su participación en el programa (en 2018); el 19.6%, durante el 2017; el 11.4%, entre 2014 y 2016; y el 13.3%, hace más de cinco años (entre 2007 y 2014). En el momento de la realización del estudio, el 51.3% de los menores vivía en un hogar nuclear con sus padres; el 12%, en un hogar con más de dos núcleos (con familia extensa); el 19.6%, en una familia monoparental; el 3.8%, con abuelos u otros parientes; y el 12.7%, en un hogar monoparental pero con otros parientes.

El programa comenzó al inicio del curso escolar 2018-2019 y los resultados de los participantes fueron observados durante el mismo curso. Antes de proceder a la evaluación, se entregaron los consentimientos informados para cada padre/madre y/o tutor legal y sólo tras la obtención de los permisos correspondientes se realizó la administración de los tests.

Tabla 1. Composición del grupo de estudio

Grupo de estudio	N	Porcentaje
Chicos	79	50,0
Chicas	79	50,0
Menores de 12 años	77	48,7
12 años o más	81	51,3

Fuente: elaboración propia.

3.3. Variables del estudio

El Índice de Factores Estresantes (Raposa et al., 2016) recoge las puntuaciones conjuntas de los siguientes ítems, los cuales hacen todos referencia al último año: Alguien cercano a mí murió; Me mudé o cambié de casa; Me cambié de escuela; Un amigo íntimo se mudó; Me molestaron o acosaron en la escuela o en el vecindario;

Mis padres se separaron o se divorciaron; Mi madre/padre o tutor/a legal dejó de trabajar o perdió el trabajo; Mi hermano/a abandonó la escuela. Todos los ítems fueron categorizados como: 1 = Muy en desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Muy de acuerdo. Como indicadores de factores estresantes se utilizaron las siguientes preguntas: a) ¿Te has sentido asustado sin razón aparente?, con respuestas 0 = No, 1 = Sí, algunas veces, 2 = A menudo; b) ¿Te has sentido bloqueado para hacer las cosas?, con respuestas 0 = No, 1 = Sí, algunas veces, 2=A menudo.

El Índice de Desconfianza Cultural (Benkert et al., 2006) se generó a partir de la suma de los siguientes ítems: Debes sospechar desde el principio [de los autóctonos]; Puedes confiar en ellos [de los autóctonos] como miembros de tu grupo; Tienden [los autóctonos] a cumplir menos sus promesas; Tienden [los autóctonos] a ser honestos con nosotros; Tienden [los autóctonos] a decir una cosa y hacer otra; Debes ser cauteloso con lo que dices porque [los autóctonos] lo usaran contra ti; Suelen [los autóctonos] cumplir su palabra; Tienden [los autóctonos] a sentirse superiores a nosotros. Todos los ítems se categorizaron como: 1 = Muy en desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Muy de acuerdo. Este índice se elaboró a partir de la propuesta contenida en Benkert et al. (2006), que utilizaron un instrumento más extenso con una consistencia interna elevada (alpha de Cronbach = 0.89). El alfa de Cronbach obtenido en este estudio fue de 0.89.

El Índice de Apoyo Social (Wang y Eccles, 2012) se obtuvo como resultado del sumatorio de las puntuaciones de los siguientes ítems: Tengo apoyo social de los maestros; Tengo apoyo social de los amigos; Tengo apoyo social de los padres/tutores; Tengo apoyo social fuera de la familia y de la escuela. Todos los ítems se categorizaron de la misma forma: 1 = Muy en desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Moderadamente en desacuerdo; 4 = Neutral; 5 = Moderadamente de acuerdo; 6 = de acuerdo; 7 = Muy de acuerdo. Este índice se elaboró a partir de diversas escalas utilizadas por Wang y Eccles (2012), como la *Teacher Social Support* (con un alpha de Cronbach = 0.80), la *Peer Social Support* (con un alpha de Cronbach = 0.82) y la *Parent Social Support* (con un alpha de Cronbach = 0.77). En este estudio, el alpha de Cronbach obtuvo un valor de 0.53.

El Índice de Autoestima (Rosenberg, 1965) está compuesto por 10 ítems que aluden a sentimientos globales de autoestima y autopercepción. Cinco de los ítems

están redactados de forma positiva: Siento que valgo la pena, al menos en el mismo plano que los demás; Siento que tengo buenas cualidades; Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas; En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a; y otras cinco, de forma negativa: En definitiva, me inclino a pensar que soy un fracaso; Siento que no tengo mucho de qué estar orgulloso/a; Ojalá pudiera tener más respeto por mí mismo/a; A veces me siento inútil; A veces pienso que no soy nada bueno/a. Todos los ítems se categorizaron como: 1 = Muy en desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Muy de acuerdo. Las pruebas psicométricas de la escala presentadas por Rosenberg (1965) reflejaron un coeficiente de reproducibilidad de 0.92, lo que indica una excelente consistencia interna. La fiabilidad test-retest durante un período de 2 semanas reveló correlaciones de 0.85 y 0.88. En este estudio, el valor obtenido para este índice fue de 0.73.

El Índice de Autoeficacia Académica (Owen y Froman, 1988) se compone de los siguientes ítems: Siento que me va bien en la escuela; Es fácil para mí aprender la mayoría de las cosas; Incluso cuando estudio mucho, no puedo obtener buenos resultados en los exámenes; Cuando me esfuerzo, puedo aprender la mayoría de las cosas; Puedo sacar buenas notas incluso cuando no me esfuerzo mucho; No hay forma de que un estudiante como yo pueda sacar buenas notas; Creo que soy una persona inteligente. Cada ítem tiene cuatro categorías de respuesta: 1 = Muy falso; 2 = Más falso que cierto; 3 = Más cierto que falso; 4 = Muy cierto. En el estudio de fiabilidad realizado por Owen y Froman (1988), el coeficiente de consistencia interna fue de 0.90. En el análisis de este estudio, el alpha de Cronbach fue de 0.54.

El Índice de Compromiso Cognitivo (Finn y Voelkl, 1993) se obtuvo sumando las puntuaciones de los siguientes ítems, todos ellos relacionados con lo aprendido en la escuela: Disfruto aprendiendo cosas nuevas; Me aburro fácilmente con las tareas escolares; Me siento bien cuando aprendo algo nuevo, incluso cuando es difícil; Hago los deberes siempre que es necesario. Todos los ítems se categorizaron como: 1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = Muchas veces; 4 = Siempre. Este índice fue un compuesto de las variables validadas por estudios previos, como el de Finn y Voelkl (1993), que observaron el cumplimiento/incumplimiento de estos requisitos escolares. Este índice tuvo un valor de alpha de Cronbach de 0.43.

3.4. Análisis realizados

Para conocer si el programa tuvo efectos en los adolescentes, se realizaron pruebas *t de Wilcoxon (Z)*, un procedimiento estadístico de significancia no paramétrico equivalente a la *t de Student*. El motivo por el que se utilizó esta prueba fue porque las distribuciones no cumplieron con los criterios de normalidad y homocedasticidad, además de sustentarse en submuestras pequeñas. La mayoría de las mediciones que se tomaron corresponden a variables ordinales con pocos rangos. Para cada una de las pruebas *Z* se calculó la *d de Cohen* como coeficiente del tamaño del efecto (Fritz et al., 2012; Cohen, 2008).

4. RESULTADOS

Los resultados muestran un menor impacto de las experiencias vitales estresantes sobre los jóvenes que participaron en el programa de mentoría (Tabla 2). Durante el transcurso del programa (pre-post), los mentorados redujeron significativamente sus niveles de estrés ambiental ($Z = 5.931$; $p = 0.000$; $d_{Cohen} = 1.07$). Esta diferencia es aún mayor en las chicas ($Z = 4.679$; $p = 0.000$; $d_{Cohen} = 1.238$) que en los chicos ($Z = 3.666$; $p = 0.000$; $d_{Cohen} = 0.906$). Las diferencias también son significativas si se controlan por edad.

Tabla 2. Pruebas no paramétricas para mediciones pre-post

	N	Media (Pre)	Media (Post)	T de Wilcoxon (Z)	p	d Cohen
Índice de Apoyo Social	158	13.66	18.58	-6.922	0.000	1.319
Chicos	79	13.37	17.96	-4.534	0.000	1.186
Chicas	79	13.96	19.21	-5.243	0.000	1.461
Menores de 12 años	77	14.40	19.50	-4.832	0.000	1.319
12 años o más	81	12.96	17.72	-4.907	0.000	1.301
Índice de Factores						
Estresantes	158	2.37	1.53	5.931	0.000	1.07
Chicos	79	2.14	1.51	3.666	0.000	0.906
Chicas	79	2.61	1.55	4.679	0.000	1.238
Menores de 12 años	77	2.14	1.34	4.334	0.000	1.136
12 años o más	81	2.59	1.71	4.150	0.000	1.039
Índice de Autoestima	158	30.67	30.37	0.766	0.444	
Tengo al menos un/a amigo/a en la escuela que me ayuda con los deberes	158	3.27	3.63	-2.038	0.042	0.329
Chicos	79	3.28	3.41	-0.549	0.583	

Chicas	79	3.25	3.85	-2.251	0.024	0.524
Menores de 12 años	77	3.26	3.81	-2.171	0.030	0.511
12 años o más	81	3.27	3.46	-0.713	0.476	
Alguien en la escuela me hace sentir exitoso/a	158	4.01	4.12	-0.706	0.480	
Chicos	79	3.89	3.76	0.917	0.359	
Chicas	79	4.13	4.48	-2.003	0.045	0.463
Menores de 12 años	77	4.09	4.44	-1.807	0.071	0.421
12 años o más	81	3.93	3.81	0.698	0.485	
Preferiría ir a otra escuela						
12 años o más	81	4.64	4.35	2.834	0.005	0.664
Índice de Autoeficacia Académica	158	20.28	22.62	-7.693	0.000	1.548
Chicos	79	19.97	22.51	-5.905	0.000	1.778
Chicas	79	20.59	22.73	-5.088	0.000	1.396
Menores de 12 años	77	20.30	23.27	-6.631	0.000	2.308
12 años o más	81	20.27	22.00	-4.178	0.000	1.048
Índice de Compromiso Cognitivo	158	9.22	9.48	-1.956	0.051	
Chicos	79	9.18	9.33	-0.963	0.336	
Chicas	79	9.27	9.63	-1.733	0.083	
Menores de 12 años	77	9.21	9.57	-2.088	0.037	0.054
12 años o más	81	9.23	9.40	-0.755	0.450	

Fuente: elaboración propia.

Además de los estresores ambientales, otra fuente de ansiedad en los jóvenes inmigrantes suele ser la interacción con personas autóctonas del país, ya que puede exponerlos a prejuicios y discriminaciones más o menos sutiles. En este sentido, la relación de mentoría no hizo que los participantes en el estudio redujeran su actitud de sospecha y sentimiento de desconfianza hacia los demás ($Z = -1.090$; $p = 0.276$). Tampoco se observaron diferencias significativas por sexo y edad.

La percepción de apoyo social aumentó durante la vigencia del emparejamiento y esto queda reflejado en una mayor puntuación del Índice de apoyo social para toda la muestra ($Z = -6.922$; $p < 0.01$; $d_{Cohen} = 1.319$; Tabla 2). Contar con fuentes informales de apoyo social correlacionó negativamente con los síntomas psicológicos de estrés (Spearman's rho = -0.337 ; $p = 0.000$; $d_{Cohen} = 0.716$) y positivamente con el Índice de resiliencia (Spearman's rho = 0.246 ; $p = 0.002$; $d_{Cohen} = 0.508$), si bien, las puntuaciones sobre resiliencia sólo fueron significativas para las chicas ($Z = -1.661$; $p = 0.097$) y, como se observa, cuando se considera un error del 0.10.

Después de seis meses, todos los mentorados percibieron un mayor apoyo social de su red local, especialmente el grupo de las chicas y el de los menores de doce años, los cuales poseían fuentes de ayuda más diversificadas tras la intervención (Tabla 2). Ambos grupos hallaron redes de apoyo social en la escuela y manifestaron tener al menos un compañero de clase que le ayudaba con los deberes (grupo de chicas: $Z = -2.251$; $p = 0.024$; $d_{Cohen} = 0.524$; grupo de menores de 12 años: $Z = -2.171$; $p = 0.030$; $d_{Cohen} = 0.511$; Tabla 2). Este apoyo tangible, que les aportó un soporte educativo en las tareas escolares, no fue el único tipo de sostén que recibieron. El apoyo de estima, relacionado con la forma de clasificar al individuo y reconocer su valía personal, también fue percibido por estos mentorados en la escuela, donde aseguraron que alguien del centro escolar les hacía sentir «exitosos/as» (grupo de chicas: $Z = -2.003$; $p = 0.045$; $d_{Cohen} = 0.463$; grupo de menores de 12 años: $Z = -1.807$; $p = 0.071$; $d_{Cohen} = 0.421$; Tabla 2).

Respecto a la dinámica escolar, los resultados muestran que el programa *Ruiseñor* tuvo un impacto positivo limitado en las actitudes de los mentorados hacia la escuela y los compañeros, concretamente para el grupo de mayores de doce años, que mejoraron de forma significativa su respuesta al ítem «Preferiría ir a otra escuela» ($Z = 2.834$; $p = 0.005$; $d_{Cohen} = 0.664$; Tabla 2). El sentido de pertenencia del alumnado al centro pudo contribuir a que los jóvenes que participaron en la mentoría mejorasen en términos académicos (Tabla 2). La prueba pre-post muestra una mejora en el Índice de Autoeficacia Académica para el conjunto de participantes ($Z = -7.693$; $p = 0.000$; $d_{Cohen} = 1.548$). Esta mejora fue mayor en el grupo de chicos ($Z = -5.905$; $p = 0.000$; $d_{Cohen} = 1.778$) y en los menores de 12 años ($Z = -6.631$; $p = 0.000$; $d_{Cohen} = 2.308$).

En el ámbito de la autoestima no se observaron cambios entre el pre y el post para toda la muestra ($Z = 0.766$; $p = 0.444$; Tabla 2), ni tampoco para chicos y chicas por separado. Sólo se observó significación estadística en los mayores de doce años, que aumentaron sus sentimientos globales de autoestima y autopercepción ($Z = 1.968$; $p = 0.049$; $d_{Cohen} = 0.448$). Cuando se controla por edad (menores de 12 años y mayores de 12 años), se observa que la mentoría incidió positivamente en la valoración que los jóvenes hacían de sus capacidades y el grado de satisfacción personal. Esta mejora del autoconcepto se produjo entre los más mayores en las respuestas positivas a los ítems utilizados en los cuestionarios: «Siento que valgo la pena, al menos en el mismo plano

que los demás» ($Z = -2.466$; $p = 0.014$; $d_{Cohen} = 0.569$) y «Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas» ($Z = -2.376$; $p = 0.018$; $d_{Cohen} = 0.547$). Esto tuvo como correlato una mejora de la puntuación del Índice de compromiso cognitivo para los menores de 12 años, único grupo en el que hay diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones pre y post ($Z = -2.088$; $p = 0.037$; $d_{Cohen} = 0.054$; Tabla 2).

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta investigación tuvo como objetivo identificar si la presencia de un mentor que brinda apoyo puede mejorar el bienestar social y emocional de los jóvenes extranjeros. Los resultados de este estudio muestran que el desarrollo de una relación de mentoría mejoró aspectos concretos del bienestar psicosocial de los menores inmigrantes y refugiados, protegiéndolos frente al impacto negativo del estrés que supone el proceso de integración en un nuevo entorno. Este hallazgo es consistente con investigaciones anteriores que demuestran cómo la presencia de un mentor puede aliviar la sensación de estrés en la medida en que facilita la cohesión social, cultural y lingüística de los extranjeros (Oberoi, 2016).

Los mentorados que participaron en el proyecto *Ruiseñor*, como se ha observado en otros participantes de programas de mentoría formal dirigidos a la inclusión de jóvenes de origen extranjero (Shier et al., 2018; Raithelhuber, 2019), mejoraron su acceso a recursos de capital social, creando nuevos contactos con los que intercambiar actos de ayuda. La disponibilidad percibida de apoyo social disminuyó algunos síntomas de estrés asociados al proceso migratorio e hizo a los jóvenes más resilientes, a pesar de soportar adversidades significativas. El impacto de la mentoría en la promoción de la resiliencia entre adolescentes de minorías étnicas apoya los hallazgos de una revisión bibliográfica reciente (Wittrup, 2016; Hurd y Zimmerman, 2010a, 2010b; Sánchez et al., 2008).

El sostén de un aliado fiable ayudó a los participantes a mejorar sus habilidades emocionales y cognitivas, además de su desarrollo social. La participación en el proyecto *Ruiseñor* fomentó las relaciones de los menores con los compañeros de clase. Esto permite corroborar resultados de estudios anteriores que muestran una asociación positiva entre la mentoría y el desarrollo de relaciones entre iguales (Karcher, 2008).

La importancia que los adolescentes inmigrantes adjudican a las relaciones con sus iguales ha sido recogida en estudios anteriores (Motti-Stefanidi et al., 2020, Dalmasso et al., 2018), cuyos resultados demuestran que el apoyo social entre pares no sólo favorece la adaptación en el país de acogida sino que también contribuye a un mayor bienestar psicológico. En el presente estudio el aumento de la percepción de apoyo social en el contexto escolar, además de aportarles un soporte educativo, reforzó los sentimientos de valía personal del mentorado.

El proyecto *Ruiseñor* generó cambios positivos relevantes en los menores, lo que les ayudó en su proceso de adaptación a la escuela. Durante la intervención, los participantes mejoraron las relaciones sociales con sus compañeros de clase a la vez que mostraban actitudes más asertivas hacia el centro educativo y los maestros. Estos resultados coinciden con lo encontrado por diversos autores (Herrera et al., 2011; Bernstein, 2009), que demuestran la efectividad de los programas para promover un cambio de actitud positivo de los estudiantes frente a la escuela. Esta transformación interior es vital para que los menores inmigrantes y refugiados desarrollen una mejor trayectoria académica. En el transcurso del programa, la implicación psicológica del alumnado en el aprendizaje —compromiso cognitivo— aumentó de forma significativa. Esta diferencia pre-post intervención, como otros autores han sugerido (Singh y Tregale, 2015; Feu, 2015), puede deberse al modelo positivo de rol que ejercen los mentores. Los voluntarios del programa *Ruiseñor* son jóvenes universitarios que, por su condición de estudiantes, pueden favorecer la motivación de los menores ante la formación en su transición a niveles post obligatorios.

En contraste con otras investigaciones sobre relaciones de mentoría que surgen de forma natural (Griffith et al., 2019; Hurd et al., 2012), no se encontraron evidencias que demostrasen el impacto del programa en la disminución de la discriminación racial percibida. Es posible que para que los menores moderen la actitud de sospecha y sentimiento de desconfianza hacia los demás, deban darse características específicas en la relación. En otras palabras, puede ser que para que estas relaciones reduzcan activamente la percepción de discriminación, el mentor tenga que enfocarse en responder a este objetivo concreto —por ejemplo, a través de conversaciones específicas sobre experiencias discriminatorias—. Esto no se evaluó en el estudio.

6. LIMITACIONES

Una limitación de este trabajo fue que la muestra no se seleccionó de manera aleatoria lo que impide hacer afirmaciones generalizables a los procesos de mentoría que incluyen población inmigrante. Los participantes tampoco representan todas las áreas geográficas donde se desarrolla el programa *Ruiseñor*, por lo que no se puede extrapolar estos resultados a los mentorados que participan desde otras universidades alrededor de Europa (Suecia, Noruega, Austria, Suiza, etc.) y África (Ghana).

En cuanto al diseño de la metodología, el empleo de cuestionarios de autoinforme estructurados en escalas de tipo Likert dificultó llevar a cabo una evaluación más precisa, ya que los participantes aplicaron sus propios significados e interpretaciones. Si bien este método permitió explorar un abanico muy amplio de efectos —inaccesibles muchos de ellos a la observación directa— en un tiempo relativamente corto, el uso de esta metodología impidió que surgieran categorías emergentes de análisis no previstas que pueden aportar información novedosa acerca de la naturaleza de las relaciones y sus efectos. Para aumentar la validez de las medidas, se recomienda que las evaluaciones futuras se lleven a cabo con multiplicidad de fuentes, por ejemplo recogiendo los testimonios de padres y docentes, y a través del uso de la perspectiva multimétodo o enfoques múltiples que favorezcan la posibilidad de estudiar las relaciones de mentoría en las dimensiones cuantitativa y cualitativa.

Otra limitación añadida que podría explicar el impacto moderado del programa es la duración del estudio. Algunas investigaciones destacan que el tiempo mínimo para que se pueda gestar una relación de confianza que deje huella es de seis meses (Grossman, 2002). Sin embargo, se ha demostrado que los programas ganan en capacidad de impacto cuanto más larga y cercana es la relación de mentoría (Rhodes, 2017). Por ejemplo, la evaluación sobre el programa *BBBSA*, realizada por Grossman y Rhodes (2002), descubrió unos resultados más consistentes en los menores cuya relación con el mentor se extendió más allá de los 12 meses.

7. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio proporcionan evidencia empírica sobre los efectos positivos del apoyo social en el bienestar emocional de los menores inmigrantes y refugiados. En concreto, se hace patente el potencial de las intervenciones de mentoría para amortiguar los eventos estresantes a los cuales se ven

sometidos en su proceso de integración en el país de acogida. El apoyo social percibido durante la participación en el programa *Ruiseñor* mejoró algunos aspectos relacionados con el bienestar psicológico de los mentorados, que mostraron un incremento en sus niveles de satisfacción con la vida en un corto periodo de tiempo.

Los datos obtenidos en este estudio confirman que el desarrollo de una relación de apoyo se asocia con índices más positivos de bienestar subjetivos, aunque podría producir efectos diferentes en chicas y chicos como se ha constatado al revisar literatura afín (Liang et al., 2014). Si bien cada vez son más frecuentes las investigaciones científicas que se han enfocado en observar los efectos que produce la mentoría en la inclusión social, los trabajos que abordan la influencia del sexo en el proceso e impacto de las relaciones continúan siendo escasos (por ejemplo, Spencer et al., 2018). Son necesarios, pues, trabajos interdisciplinarios con perspectiva de género que puedan dar respuesta a los huecos aún por cubrir en la evaluación de la mentoría social y sus efectos diferenciados por sexo.

Por último, los datos aportados por este estudio apoyan la necesidad de que consejeros escolares, psicólogos y trabajadores sociales pongan al servicio de los menores inmigrantes programas que incentiven la formación de redes de apoyo social positivas. En este sentido, se destaca la urgente necesidad de priorizar políticas y servicios que garanticen un entorno socialmente favorable en la acogida de jóvenes de origen extranjero, que puedan reducir los estresores asociados al proceso migratorio. Del mismo modo, las instituciones educativas deben demostrar preocupación ante la realidad del estudiantado de origen extranjero en riesgo de exclusión y ayudarle a superar las adversidades que se derivan del proceso de adaptación, evitando dejar cicatrices que afecten a su estabilidad emocional y que acaben conduciéndole a un bajo rendimiento académico. De lo expuesto en este estudio se desprende la necesidad de fomentar la puesta en marcha de programas de mentoría como plan de acogida, que promuevan el desarrollo de unas relaciones de apoyo entre personas adultas y menores que sirvan a estos últimos como recurso para tratar de establecerse en el nuevo entorno, aprender el idioma, construir redes locales o planificar el futuro.

8. BIBLIOGRAFIA

- ANTONINI, R. (2015). Child language brokering. En F. Pochhacker (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (p. 48). London: Routledge.
- BENKERT, R., PETERS, R. M., CLARK, R. y KEVES-FOSTER, K. (2006). Effects of perceived racism, cultural mistrust and trust in providers on satisfaction with care. *Journal of the National Medical Association*, 98(9), 1532–1540.
- BIRMAN, D. (2006). Acculturation gap and family adjustment: Findings with Soviet Jewish refugees in the United States and implications for measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(5), 568-589. <https://doi.org/10.1177/0022022106290479>
- BIRMAN, D., y MORLAND, L. (2014). Immigrant and refugee youth. En D. L. DuBois y M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (2da ed., pp. 355–368). Thousand Oaks, CA: Sage.
- BRESLAU, J., AGUILAR-GAXIOLA, S., BORGES, G., CASTILLA-PUENTES, R. C., KENDLER, K. S., MEDINA-MORA, M.-E., SU, M. y KESSLER, R. C. (2007). Mental disorders among English-speaking Mexican immigrants to the US compared to a national sample of Mexicans. *Psychiatry Research*, 151(1-2), 115-122. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2006.09.011>
- BRUCE, M., y BRIDGELAND, J. (2014). *The Mentoring Effect: Young People's Perspectives on the Outcomes and Availability of Mentoring*. Washington, D.C.: Civic Enterprises with Hart Research Associates for MENTOR: The National Mentoring Partnership. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558065.pdf>
- CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (2011). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- CEAR. (2018). *Informe 2018: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2018/06/Informe-CEAR-2018.pdf>

- COHEN, B. (2008). *Explaining psychological statistics* (3ra ed.). New York: John Wiley.
- COOPER, A. C. y SÁNCHEZ, B. (2016). The roles of racial discrimination, cultural mistrust and gender in Latina/o school attitudes and academic achievement. *Journal of Adolescent Research*, 26(4), 1036-1047. <https://doi.org/10.1111/jora.12263>
- DALMASSO, P., BORRACCINO, A., LAZZERI, G., CHARRIER, L., BERCHIALLA P., CAVALLO, F., y LEMMA, P (2018). Being a Young Migrant in Italy: The Effect of Perceived Social Support in Adolescence. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 20, 1044–1052. <https://doi.org/10.1007/s10903-017-0671-8>
- DELVINO, M., y SPENCER, S. (2019). *Migrants with Irregular Status in Europe: Guidance for Municipalities*. Oxford: University of Oxford.
- DIMITROV, D. M. y RUMRILL, P. D. (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. *Work*, 20(2), 159-165.
- ERICKSON, L. D., MCDONALD, S. y ELDER, G. H. (2009). Informal mentors and education: Complementary or compensatory resources? *Sociology of Education*, 82(4), 344-267. <https://doi.org/10.1177/003804070908200403>
- FEU, J. (2015). How an intervention project contributes to social inclusion of adolescents and young people of foreign origin. *Children and Youth Services Review*, 52, 144-149. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.11.008>
- FINN, J. D. y VOELKL, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249–268. <https://doi.org/10.2307/2295464>
- FRITZ, C. O., MORRIS, P. E. y RICHLER, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- GREEN, G., RHODES, J., HIRSCH, A. H., SUÁREZ-OROZCO, C. y CAMIC, P. M. (2008). Supportive adult relationships and the academic engagement of Latin

American immigrant youth. *Journal of School Psychology*, 46(4), 393-412.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.001>

GRIFFITH, A. N., HURD, N. M. y HUSSAIN, S. B. (2019). I didn't come to school for this: A qualitative examination of experiences with race-related stressors and coping responses among Black students attending a predominantly White Institution. *Journal of Adolescent Research*, 34(2), 115-139.
<https://doi.org/10.1177/0743558417742983>

GRIFFITHS, M., SAWRIKAR, P. y MUIR, K. (2009). Culturally appropriate mentoring for Horn of African young people in Australia. *Youth studies Australia*, 28(2), 32-40.

HERRERA, C., GROSSMAN, J. B., KAUH, T. J. y McMAKEN, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters school-based mentoring. *Child Development*, 82(1), 346-361. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01559.x>

HURD, N. M., SÁNCHEZ, B., ZIMMERMAN, M. A. y CALDWELL, C. H. (2012). Natural mentors, racial identity, and educational attainment among African American adolescents: Exploring pathways to success. *Child Development*, 83(4), 1196-1212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01769.x>

HURD, N. M. y ZIMMERMAN, M. A. (2010a). Natural mentoring relationships among adolescent mothers: A study of resilience. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 789-809. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00660.x>

HURD, N. M. y ZIMMERMAN, M. A. (2010b). Natural mentors, mental health, and risk behaviors: A longitudinal analysis of African American adolescents transitioning into adulthood. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 36-48. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9325-x>

HWANG, W.-C. y GOTO, S. (2008). The impact of perceived racial discrimination on the mental health of Asian American and Latino college students. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 14(4), 326-335.
<https://doi.org/10.1037/1099-9809.14.4.326>

- HENKELMANN, J. R., de BEST, S., DECKERS, C., JENSEN, K., SHAHAB, M., ELZINGA, B. y MOLENDIJK, M. (2020). Anxiety, depression and post-traumatic stress disorder in refugees resettling in high-income countries: systematic review and meta-analysis. *BJPsych Open*, 6(4), e68. <https://doi.org/10.1192/bjo.2020.54>
- JONES, C., TRICKETT, E. y BIRMAN, D. (2012). Determinants and consequences of child culture brokering in families from the former Soviet Union. *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 182–196. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9488-8>
- KARCHER, M.J. (2008). The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science*, 9, 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0083-z>
- LIANG, B., BOGAT, A. y DUFFY, N. (2014). Gender in mentoring relationship. En D. L. DuBois y M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (2da ed., pp. 159–173). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MOTTI-STEFANIDI, PAVLOPOULOS, V., MASTROTODOROS, S. y ASENDORPF, J. B (2020). Longitudinal interplay between peer likeability and youth's adaptation and psychological well-being: A study of immigrant and non-immigrant adolescents in the school context. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 393-403. <https://doi.org/10.1177/0165025419894721>
- OBEROI, A. K. (2016). Mentoring for first-generation immigrant and refugee youth. Boston, MA: National Mentoring Resource Center.
- OSHRI, A., SCHWARTZ, S. J., UNGER, J. B., KWON, J. A., DES ROSIERS, S. E., BAEZCONDE-GARBANATI, L., LORENZO-BLANCO, E. I., CÓRDOVA, D., SOTO, D. W., LIZZI, K. M., VILLAMAR, J. A. y SZAPOCZNIK, J. (2014). Bicultural stress, identity formation, and alcohol expectancies and misuse in Hispanic adolescents: a developmental approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(12), 2054-2068. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0171-2>
- OWEN, S. V. y FROMAN, R. D. (1988). Development of a College Academic Self-Efficacy Scale. Reports Research/Technical (143). Paper presented at the

Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (New Orleans, LA, April 6-8, 1988). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298158.pdf>

PERREIRA, K. M., CHAPMAN, M. V. y STEIN, G. L. (2006). Becoming an American parent: Overcoming challenges and finding strengths in a new immigrant Latino community. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1383-1414. <https://doi.org/10.1177/0192513X06290041>

PRIETO-FLORES, Ò., CASADEMONT, X. y FEU, J. (2019). I had him in my head reminding me to persist: The Role of Mentoring in Shaping Immigrant Youth Expectations. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 8(2) 3-25. <https://www.raco.cat/index.php/PiTS/article/download/385034/478133>

PRYCE, J. M., KELLY, M. S. y LAWINGER, M. (2019). Conversation Club: A Group Mentoring Model for Immigrant Youth. *Youth & Society*, 51(7), 879-899. <https://doi.org/10.1177/0044118X18780526>.

RAITHELHUBER, E. (2019). ‘If we want, they help us in any way’: how ‘unaccompanied refugee minors’ experience mentoring relationships. *European Journal of Social Work*, 24(2), 251-266. <https://doi.org/10.1080/13691457.2019.1606787>

RAPOSA, E. B., RHODES, J. E. y HERRERA, C. (2016). The impact of youth risk on mentoring relationship quality: Do mentor characteristics matter? *American Journal of Community Psychology*, 57(3-4), 320–329. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12057>

ROSENBERG, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

ROTICH, J. (2011). Mentoring as a springboard to acculturation of immigrant students into American schools. *Journal of Case Studies in Education*, 1, 1–8.

SÁNCHEZ, B., COLÓN-TORRES, Y., FEUER, R., ROUNDFIELD, K. E. y BERARDI, L. (2014). Race, ethnicity and culture in mentoring relationships. En D. L. DuBois y M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (2da ed., pp. 145-158). Thousand Oaks, CA: Sage.

- SÁNCHEZ, B., ESPARZA, P. y COLÓN, Y. (2008). Natural mentoring under the microscope: An investigation of mentoring relationships and Latino adolescents' academic performance. *Journal of Community Psychology*, 36(4), 468-482. <https://doi.org/10.1002/jcop.20250>
- SHIER, M. L., GOUTHRO, S. y de GOIAS, R. D. (2018). The pursuit of social capital among adolescent high school aged girls: The role of formal mentor-mentee relationships. *Children and Youth Services Review*, 93, 276–282. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.07.034>
- SILD-LÖNROTH, C. (2007). *The Nightingale scheme—A song for the heart*. Malmö, Sweden: Malmö University.
- SINGH, S. y TREGALE, R. (2015). From homeland to home: Widening Participation through the LEAP-Macquarie Mentoring (Refugee Mentoring) Program. *International Studies in Widening Participation*, 2(1), 15-27.
- SIRIN, S. R., ROGERS-SIRIN, L., CRESSEN, J., GUPTA, T., AHMED, S. F. y NOVOA, A. D. (2015). Discrimination-related stress effects on the development of internalizing symptoms among Latino adolescents. *Child development*, 86(3), 709-725. <https://doi.org/10.1111/cdev.12343>
- SIRIN, S. R., RYCE, P., GUPTA, T. y ROGERS-SIRIN, L. (2013). The role of acculturative stress on mental health symptoms for immigrant adolescents: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 49(4), 736–748. <https://doi.org/10.1037/a0028398>
- SIMMONS, S. y LIMBERS, C. A. (2019). Acculturative stress and emotional eating in Latino adolescents. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 24, 905–914. <https://doi.org/10.1007/s40519-018-0602-2>
- SPENCER, R., DREW, A. L., WALSH, J. y KANCHEWA, S. S. (2018). Girls (and boys) just want to have fun: A mixed-methods examination of the role of gender in youth mentoring relationship duration and quality. *Journal of Primary Prevention*, 39(1), 17–35. <https://doi.org/10.1007/s10935-017-0494-3>

- SUÁREZ-OROZCO, C., PIMENTEL, A. y MARTIN, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712–749.
- SZAFLARSKI, M. y BAULDRY, S. (2019). The Effects of Perceived Discrimination on Immigrant and Refugee Physical and Mental Health. *Advances in Medical Sociology*, 19, 173-204. <https://doi.org/10.1108/S1057-629020190000019009>
- WANG, M-T. y ECCLES, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- WITTRUP, A. R., HUSSAIN, S. B., ALBRIGHT, J. N., HURD, N. M., VARNER, F. A. y MATTIS, J. S. (2016). Natural mentors, racial pride, and academic engagement among black adolescents: Resilience in the context of perceived discrimination. *Youth & Society*, 51(4), 463–483. <https://doi.org/10.1177/0044118X16680546>
- WOODS, P., POROPAT, A., BARKER, M., HILLS, R., HIBBINS, R. y BORBASI, S. (2013). Building friendship through a cross-cultural mentoring program. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(5), 523-535. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.08.004>