



# “Desde que llegué a ahora he notado un cambio con el catalán”: el rol de la mentoría social en la adquisición de la lengua vehicular en niños/as y adolescentes inmigrantes

Eila Prats-Brugat y Òscar Prieto-Flores

Este estudio tiene como objetivo ahondar en si el apoyo de la mentoría social en los niños/as y adolescentes de origen inmigrante favorece la adquisición de la lengua vehicular del contexto de acogida: el catalán. Para ello, en este estudio se analizaron los principales efectos que tienen las relaciones de mentoría de los proyectos Rossinyol y enTàndem en Cataluña. Corresponde a un diseño cuasiexperimental, mixto, con pre- y postest a un grupo participante (N=132) y un grupo control (N=129) de niños/as y adolescentes de origen inmigrante, y a sus docentes. También se realizaron entrevistas en profundidad a mentorados. Los resultados aportan datos relevantes sobre el rol de la mentoría social en la aceleración de la adquisición del catalán y en cómo se puede favorecer la inclusión social de los adolescentes inmigrantes durante los primeros años de acogida gracias al apoyo informal de sus mentores.

**Palabras clave:** mentoría social, adolescencia, inmigración, adquisición de la lengua, inclusión social.

*“From my arrival to now I have noticed an improvement with the Catalan”: the role of social mentoring in the acquisition of the lingua franca in immigrant children and adolescents.* This study aims to promote a better understanding of how social support provided by youth mentoring contributes to the acquisition of the lingua franca, Catalan, by immigrant children and adolescents in the new context of reception. Thus, this inquiry analysed the main effects of mentoring relationships from the Nightingale and enTàndem mentoring programmes run in Catalonia. This is a mixed methods study using a quasi-experimental design, with a pretest and posttest to the partic-

ipant (N=132) and control group (N=129) of children and adolescents of migrant background, and to their teachers. Interviews in depth with mentees were also conducted. Main results contribute with new knowledge on the role of mentoring in the acceleration of the language of instruction and on how social inclusion of migrant adolescents may take place in the first years of arrival due to the informal support received by mentors.

**Keywords:** youth mentoring, adolescence, immigration, language acquisition, social inclusion.

## 1. Introducción

La sociedad del siglo XXI tiene entre sus retos la inclusión social de las personas migradas en la sociedad de acogida, y aprender la lengua de la segunda deviene un factor clave. Particularmente para los niños/as y adolescentes migrantes dicho factor es imprescindible para favorecer su inclusión y rendimiento educativo. Este artículo tiene el objetivo de analizar si el apoyo informal que aportan los proyectos de mentoría social contribuye a una adquisición más rápida de la lengua vehicular de la sociedad de acogida, que en el contexto concreto en el que se enmarca este artículo es el catalán.

La inclusión social de las personas extranjeras es multinivel y es necesario abordarla desde su complejidad (Scholten y Penninx 2016). Según Spencer y Charsley (2021), se puede entender dicha inclusión (o integración social como utilizan ellas) como un proceso multidireccional, de interacción y de cambio personal y social entre individuos e instituciones. En este sentido, una de las iniciativas que se está consolidando en los últimos años, y que se analizará específicamente en este artículo, es la mentoría social. Ésta se define como una relación entre dos o más personas (con el rol de mentor y mentorado) que no se conocen entre ellos, que pueden ser organizadas por entidades o surgir espontáneamente, y cuyo objetivo principal es fomentar la inclusión social de personas vulnerables en riesgo de exclusión (Prieto-Flores y Feu Gelis 2018).

Si bien existen evidencias que destacan que el aprendizaje de la lengua de instrucción del sistema educativo y su fluidez tienen una repercusión positiva en los resultados académicos (Portes y Rumbaut 2001; Suárez-Orozco *et al.* 2008), son prácticamente inexistentes las evidencias publicadas que señalan en qué medida los programas de mentoría pueden mejorar el aprendizaje de la lengua vehicular en la población inmigrante adolescente, y las repercusiones que esto puede tener en su inclusión educativa (Kaplan *et al.* 2009; De los Reyes *et al.* 2022;

Messiou y Azaola 2017). Este artículo tiene el objetivo de arrojar algo más de luz a este vacío de conocimiento sobre si determinadas relaciones de apoyo informal favorecen un mayor aprendizaje de la lengua entre niños/as y adolescentes de primera generación inmigrante (que llegaron recientemente desde su país de origen) y segunda generación (si nacieron en España, pero sus orígenes familiares son de otros países).

Es importante tener en cuenta que este estudio se contextualiza en Cataluña, un territorio bilingüe con dos lenguas oficiales, el castellano y el catalán. Esta última es la lengua vehicular de los centros educativos y de aprendizaje en la enseñanza (Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme 2018). De este modo, los niños/as y adolescentes de origen inmigrante procedentes de algún país latinoamericano llegan a este contexto dominando su lengua inicial (L1) y, por tanto, solo deben aprender el catalán (L2). En otros casos, en cambio, los alumnos de origen alóglota, deben aprender catalán y castellano (L2 y L3) para garantizar el correcto desarrollo de su trayectoria educativa (Gil-Azorín 2022). Ahora bien, dado que el catalán no suele ser una lengua de uso habitual, ya que solo el 36,1% de la población de Cataluña lo utiliza como lengua de uso social (Generalitat de Catalunya 2018), aprenderla deviene otro reto. Cabe añadir que las familias migrantes recién llegadas a Cataluña suelen instalarse en contextos donde existen pocas interacciones en catalán más allá de las institucionalizadas, por ejemplo, alrededor del Área Metropolitana de Barcelona (Galeano y Baiona-i-Carrasco 2018), y los adolescentes pueden tener pocas oportunidades para hablarlo en su vida cotidiana (Oller y Vila 2012). Por todo ello, las oportunidades de interactuar con el catalán se reducen considerablemente y los usos de esta lengua en la cotidianidad de los niños/as y adolescentes de origen inmigrante son cada vez menores.

El sistema educativo catalán tiene una larga tradición de inmersión lingüística (Secretaria de Polítiques Educatives 2004). Una de las principales políticas educativas para favorecer la inmersión lingüística entre la población extranjera fue, a principios de los dos mil, la creación de aulas de acogida en los centros educativos. Otra intervención que comenzó de forma incipiente durante la misma época pero que está escalando en los últimos años es la mentoría social, recurso que la consejería de educación catalana propuso extender a los centros educativos categorizados como de elevada complejidad, en el Plan de Mejora de las Oportunidades Educativas (Departament d'Educació 2021). En dicho proyecto se considera que la mentoría social es una herramienta útil para dar un apoyo informal más allá de la escuela a los alumnos en situación de vulnerabilidad, con el objetivo de mejorar sus expectativas educativas.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Aprendizaje del catalán, apoyo formal e inclusión educativa en el contexto de Cataluña

Vila *et al.* (2018) analizaron longitudinalmente la evolución de una muestra de más de 1000 adolescentes en sus prácticas lingüísticas con sus compañeros en tres momentos distintos (T1, T2 y T3) entre el final de su educación primaria y el fin de su educación secundaria, en Cataluña. Los resultados de este estudio muestran la disminución del porcentaje de uso del catalán entre el T1 (55,13%), el T2 (52,49%) y el T3 (50,70%), mientras el porcentaje de uso del castellano aumenta entre el T1 (42,37%), el T2 (45,60%) y el T3 (46,70%), con sus compañeros.

Esta disminución del uso del catalán con los iguales se traslada en las aulas, donde los usos y las prácticas lingüísticas de los alumnos y los profesores se realizan en castellano, muy a menudo, aunque la lengua vehicular sea el catalán. Así pues, en muchas ocasiones, los alumnos se decantan por hablar en castellano, evitando el catalán incluso durante la asignatura de enseñanza de dicha lengua, y conceptualizándolo solo como una materia escolar, sin utilidad fuera de dicho entorno (Comajoan-Colomé *et al.* 2022). Esto comporta que haya poca continuidad entre la lengua de uso social y la lengua de uso escolar.

No es difícil darse cuenta, pues, de que la ausencia de catalanohablantes nativos y la falta de nuevos hablantes puede comprometer la viabilidad del catalán (Vila *et al.* 2018), y por este motivo se habla del catalán como una lengua minorizada. Aun así, en Cataluña, se otorga un valor simbólico importante a la lengua, y el hecho que las personas inmigrantes la utilicen con desconocidos nativos es percibido como un marcador de identidad y como un deseo de integración (Lapresta-Rey *et al.* 2022). De esta manera, es importante promover actitudes positivas hacia esta lengua, ya que los grupos sociales valoran las características sociolingüísticas de las otras personas, y las incluyen o no en función de esta valoración (Sansó-Galiay *et al.* 2020).

Por lo que respecta a la adquisición de la competencia lingüística, Cummins (1981) diferencia entre las habilidades lingüísticas conversacionales, que son aquellas que permiten generar diálogos sencillos y de temáticas cotidianas para relacionarse con los demás, y las habilidades cognitivo-académicas, que se refieren a un cierto dominio de la lengua vehicular que permita usarla como método de aprendizaje para realizar las tareas educativas pertinentes y cuestionar los contenidos. Algunos autores (Cummins 1991; Hakuta *et al.* 2000) demuestran que para desarrollar competencias conversacionales suficientes en la lengua vehicu-

lar de aprendizaje es necesario que pasen aproximadamente dos años, y unos cinco o seis para alcanzar las habilidades lingüísticas implicadas en el aprendizaje (Siqués *et al.* 2012). Es decir, en edades tempranas, son necesarios entre cuatro y siete años de estancia para dominar la lengua del país de acogida al mismo nivel que sus iguales nativos (Suárez-Orozco *et al.* 2010).

En el entorno educativo, Suárez-Orozco *et al.* (2010) concluyen que los adolescentes recién llegados a un nuevo contexto, en su caso Estados Unidos, que asisten a los centros educativos del país, normalmente no tienen contactos significativos con sus iguales. Por lo tanto, tienen muy pocas oportunidades de poner en práctica la lengua inglesa, hecho que contribuye a su aislamiento lingüístico y, consecuentemente, perjudica su inclusión escolar y social. Además, si los alumnos inmigrantes no dominan la lengua vehicular, leen con más dificultades que sus iguales nativos, y es difícil que accedan a itinerarios más académicos (Suárez-Orozco *et al.* 2008). Relacionado con esta idea, Chiswick y Wang (2016) concluyeron que tener contactos sociales y dominar la lengua del país de acogida, en su caso el alemán, ofrece mayores oportunidades laborales y económicas.

Según Portes y Rumbaut (2001), las adaptaciones exitosas de los estudiantes inmigrantes están relacionadas con la calidad de los vínculos forjados en la escuela primaria y secundaria. Estas relaciones sociales les pueden proporcionar sentimiento de pertenencia y apoyo emocional, entre otros. Es por eso por lo que, si las relaciones sociales están bien establecidas en el entorno educativo, promueven competencias sociales y comportamentales, así como también compromiso y logros académicos (Suárez-Orozco *et al.* 2009; Hill 2020). Por el contrario, una competencia escasa de la lengua reduce considerablemente las oportunidades de los jóvenes inmigrantes para relacionarse con sus iguales y con sus profesores, acercándoles más a situaciones de alienación, aislamiento y marginalidad (Oberoi 2016), y alejándoles del éxito académico y de la participación en los contenidos educativos. En este sentido, Carhill *et al.* (2008) destacan que los alumnos que llegan a mitad de curso y encuentran poco apoyo de aprendizaje lingüístico en la escuela o instituto tienen más dificultades para adquirir los conocimientos tratados en clase y tienen menos tiempo para nivelarse a sus compañeros nativos.

## 2.2. El rol del apoyo informal en el aprendizaje de la lengua y la inclusión educativa

Aunque los centros educativos son una importante fuente de aprendizaje lingüístico formal, el entorno social informal de los alumnos inmigrantes

también contribuye al progreso de la lengua oral que, a la vez, favorece la adaptación a la escuela o instituto (Siqués *et al.* 2012). Según Delander *et al.* (2015) es importante combinar la adquisición de la lengua en los centros educativos con contextos naturales de aprendizaje, y fomentar la interacción entre aprendices y hablantes nativos. Por ejemplo, con las relaciones de mentoría. Una de sus ventajas es la relación de confianza y cercanía que se establece entre el mentor y el mentorado, que favorece la construcción de la identidad del joven inmigrante y un incremento de su bienestar (Rhodes *et al.* 2006); la creación de conexión y cohesión de los jóvenes recién llegados con su nueva comunidad (Pryce *et al.* 2018), y una mejora de sus habilidades cognitivas y sociales, como la resiliencia a la mejora académica y conductual, aunque sea en poca medida y no en todos los casos (Prieto-Flores y Feu Gelis 2018).

Por su parte, Oberoi (2016) afirma que la mentoría tiene el potencial de apoyar positivamente el desarrollo psicosocial entre los adolescentes inmigrantes, promoviendo la integración social y el ajuste escolar, aunque provengan de entornos desaventajados o de riesgo. En algunos casos, la mentoría social puede devenir un elemento de movilidad ascendente, porque Erikson *et al.*, (2009) observaron cómo algunos jóvenes de contextos vulnerables que tenían el apoyo de un mentor tenían más probabilidades de llegar a la universidad que otros que no tuvieran este apoyo.

Las relaciones informales de protección y confianza con adultos no parentales proveen de contextos seguros de aprendizaje (Pryce *et al.* 2018), de nuevas normas y prácticas culturales y de información, que permiten desarrollar las habilidades conversacionales y cognitivo-académicas (Cummins 1981). Todos estos aspectos son esenciales para el éxito educativo de los niños/as y adolescentes de origen inmigrante (Suárez-Orozco *et al.* 2009). Además, el uso de la lengua vehicular del nuevo contexto en situaciones informales aporta mejores resultados en el dominio de esta (Carhill *et al.* 2008). Una de las conclusiones más importantes que recoge Oberoi (2016) procede de las familias de los mentorados: estas comentan que sus hijos hablan mejor y usan más la lengua del país de acogida después de participar en los programas de mentoría. También reportan que la autoconfianza ha incrementado y que han mejorado notablemente las habilidades de habla en público.

### 3. Metodología

Los datos de este estudio pertenecen a la investigación *Applying Mentoring: Innovaciones sociales y tecnológicas para la inclusión de las personas inmigrantes y refugiadas* que evaluó el impacto de 2 programas

de mentoría social en Cataluña, Rossinyol y enTàndem, dirigidos explícita o implícitamente a niños/as y adolescentes de origen extranjero en escuelas e institutos de Barcelona, Tarragona y Girona. Aunque se analizaron varios aspectos de los proyectos, este artículo se centrará en el apoyo de la mentoría en la adquisición de la lengua catalana, usando en su mayoría datos provenientes del Proyecto Rossinyol.

El proyecto Rossinyol, con orígenes en el proyecto PERACH (Israel) y en proyectos de mentoría de la Universidad de Malmö (Suecia), se implantó en el contexto catalán a través de la Universitat de Girona. Consiste en la creación de vínculos de acompañamiento educativo entre niños/as o adolescentes de origen inmigrante (mentorados) y estudiantes de la universidad (mentores). Sus objetivos principales son favorecer la integración cultural, social y lingüística del alumnado de origen extranjero; colaborar activamente en su éxito académico durante la educación primaria o secundaria; mejorar sus expectativas educativas y dar formación en el ámbito de la diversidad cultural a los estudiantes universitarios (Projecte Rossinyol 2021).

Por su lado, enTàndem es un proyecto de AFEV<sup>1</sup>, una entidad sin ánimo de lucro francesa con presencia en Cataluña y en la Comunidad Valenciana, que trabaja contra las desigualdades y la exclusión educativa. A través del acompañamiento individual, este proyecto de mentoría social y educativa pretende crear un vínculo afectivo entre el mentor (adultos entre 18 y 32 años) y el mentorado (niños/as o adolescentes de origen inmigrante de entre 8 y 15 años para estimular las competencias fundamentales del menor y potenciar su autonomía, su autoestima y su conocimiento de la lengua vehicular (AFEV Cataluña y Valencia 2020). En ambos proyectos el mentor y el mentorado quedan semanalmente, durante un curso escolar, para conocer la ciudad donde viven, los servicios que ofrece y para practicar el catalán, con la intención de ser un apoyo lingüístico en la trayectoria educativa de los mentorados y a su adaptación al contexto, después de su reciente llegada desde el país de origen. En estos encuentros se intenta que la lengua de comunicación sea el catalán, y aunque en algunos casos puntuales no se cumpla para favorecer la creación del vínculo entre el mentor y el mentorado usando el castellano, generalmente se consigue.

### 3.1. Diseño de la investigación

Esta investigación mixta, con perspectiva cuantitativa y cualitativa, cuenta con un diseño cuasi-experimental pre-post en el que se distribuyeron cuestionarios cuantitativos a los mentorados de los programas formando el grupo participante (N=132), a un grupo de control (N=129), no parti-

cipantes en la mentoría pero con características similares a los mentorados, y a sus docentes (N=169). La evaluación de la eficacia de los programas se realiza mediante un diseño no aleatorizado, con seis meses de diferencia entre la primera recogida de información, antes de empezar el proyecto de mentoría, entre octubre y noviembre de 2018 (T1), tanto a los miembros del grupo participante como control, y la segunda, después de finalizar la participación en el proyecto, durante los meses de mayo y junio de 2019 (T2), tanto a los participantes como a los miembros del grupo control. En concreto, en este artículo se presentan los datos para confirmar o refutar la hipótesis de que determinados proyectos de apoyo informal, como la mentoría social, pueden acelerar los aprendizajes de dominio lingüístico del catalán y favorecer la integración social y educativa de los adolescentes de origen inmigrante. Para complementar cómo se materializan dichos aprendizajes, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad (N=24) en las que se preguntaba a los mentorados, del grupo participante, sobre su experiencia con la mentoría, en relación con el aprendizaje del catalán, sus actitudes hacia dicha lengua y los usos en su vida cotidiana.

### 3.2. Instrumentos

Al ser una investigación mixta, se crearon dos instrumentos: un cuestionario para recabar los datos cuantitativos y un guion de entrevista en profundidad para los datos cualitativos. Por un lado, el cuestionario pretendía recoger aspectos sociodemográficos de los niños/as y adolescentes del grupo participante y del grupo control, incluía preguntas que tenían que ver con su rendimiento académico, sus expectativas educativas y sus redes de apoyo dentro y fuera de la escuela, entre otros. También se les preguntó por su bienestar emocional a través de constructos e indicadores validados en investigaciones previas y que han sido utilizados ampliamente por la comunidad científica como la escala de autoeficacia de Bandura (1992), la de autoestima de Rosenberg (1965) o la de Esperanza en el Niño de Snyder *et al.* (1997). El cuestionario también contenía un bloque relacionado con las lenguas que los niños/as y adolescentes hablan, especialmente centrado en recoger información sobre su lengua inicial (L1), el castellano si no lo fuere y el catalán (L2). Así pues, respondieron preguntas sobre sus competencias lingüísticas, los usos de esas lenguas y sus actitudes hacia estas.

Para el presente estudio, nos hemos centrado en el análisis de los resultados sobre las competencias lingüísticas. Las variables estudiadas son:

- Competencia lingüística en catalán. Se preguntó sobre la autopercepción del dominio lingüístico del catalán teniendo en cuenta las cuatro destrezas: comprender, hablar, leer y escribir, que debían



responder con una escala Likert, con los siguientes valores: 1 = Bajo; 2 = Suficiente; 3 = Bueno; 4 = Muy bueno y 5 = Excelente. El profesorado también evaluó las cuatro destrezas de sus alumnos en los dos momentos (T1 y T2).

- Competencia lingüística en castellano: Se tuvieron en cuenta las mismas categorías que en el ítem anterior. De nuevo, se volvió a preguntar también a los docentes por la puntuación de sus alumnos.

Los índices de fiabilidad y consistencia de estas variables se han calculado con el Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) y suelen tomarse como referencia aquellos valores de fiabilidad que se encuentran por encima de .70 (Nunnally 1978). En la tabla 3 se pueden observar los valores de  $\alpha$  de los índices relativos a la investigación descrita en este documento.

Escala	Fiabilidad	
	Pretest	Postest
Competencia lingüística en catalán	$\alpha = .84$	$\alpha = .80$
Competencia lingüística en castellano	$\alpha = .93$	$\alpha = .93$

Tabla 1. *Fiabilidad y consistencia de las variables utilizadas en el estudio.*  
(Fuente: elaboración propia).

Aunque se realizó un cuestionario específico para docentes, que también se pasó a modo de pre- (T1) y postest (T2), en este artículo no nos centraremos en los resultados obtenidos con este instrumento.

Por el otro lado, el instrumento cualitativo elegido fue la entrevista en profundidad, realizada tanto a mentores como a mentorados, pero en este artículo solo nos centraremos en las respuestas de las entrevistas de estos últimos. Las preguntas que conformaron estas entrevistas tenían la voluntad de conocer los impactos generados por la participación en los proyectos de mentoría, y se pueden agrupar en cinco temáticas: el bienestar emocional de los adolescentes mentorados, gracias al apoyo emocional de los mentores; el aumento de la percepción de apoyo y de capital social; el sentimiento de pertenencia al contexto de acogida; la mejora de la lengua y los beneficios de la mentoría en las personas mentoradas. De nuevo, en este artículo solo se recogerán los datos relacionados con la mejora de las competencias lingüísticas.

### 3.3. Muestra

El trabajo de campo se llevó a cabo en 17 municipios<sup>2</sup> de las provincias de Girona, Barcelona y Tarragona. Además, se contó con la colabora-

ción del profesorado de 31 centros de primaria y 23 centros de secundaria que participan habitualmente en los proyectos Rossinyol y enTàndem. El profesorado responsable de cada centro elaboró una lista amplia de alumnos con el perfil para participar en el proyecto, basándose en los requisitos del proyecto Rossinyol y enTàndem, a saber: si el alumno había llegado a Cataluña recientemente, si asistía al aula de acogida, si tenía dificultades con la lengua catalana, si a nivel familiar existía una falta de realización de actividades socioculturales, si tenía una falta de referentes universitarios, y consecuentemente expectativas educativas bajas. De estos, el profesorado seleccionó un grupo para participar en la edición del curso escolar 2018-2019 ocupando las plazas ofrecidas por el proyecto y configurando el grupo participante en la investigación. El resto pasó a la lista de reserva para el curso siguiente y fueron los miembros del grupo de control (lo que se suele llamar *waiting list control group*). De este modo, conseguimos dos grupos de características muy parecidas en lo que concierne a edad, año de llegada a España y generación inmigrante tal como se puede observar en la tabla 2. Las diferencias más perceptibles entre ambos grupos son la menor presencia de chicas y de alumnos hispanohablantes de lengua inicial, procedentes de América Latina, en el grupo participante. Esto supuso un buen punto de partida para la comparación entre el pre y el postest, ya que permitió conocer mejor los impactos de la intervención de la mentoría. Los docentes también informaron a las familias e hicieron llegar los consentimientos informados a los progenitores o tutores legales del alumnado en el idioma más adecuado para cada ocasión (árabe, francés, inglés, castellano, ruso, catalán).

El estudio cuantitativo contó con una muestra total de 347 estudiantes en los pretests y de 314 en los postests. La colaboración estrecha con los centros hizo posible tener una elevada ratio de respuestas entre los pretest y los postest (90,48% de éxito). El porcentaje de pérdida es 9,52% entre el pretest y el postest, y se debe a que en el segundo tiempo algunos alumnos se habían ido a vivir a otra localidad, a otro país o no habían asistido al centro educativo el día de la realización de los cuestionarios. La composición de dicha muestra se puede observar en la tabla 2.

	Grupo participante		Grupo control	
	n	Media	n	Media
Edad	132	12	129	12 11,96
	n	Porcentaje	n	Porcentaje
Chicos	63	47,7%	69	53,5%
Chicas	69	52,3%	60	46,5%
1ª generación	83	62,9%	79	61,2%
2ª generación	49	37,1%	50	38,8%
Castellano como lengua inicial	50	37,9%	41	31,8%
Alumno/a en aula de acogida	69	52,3%	67	51,9%

Tabla 2. *Composición de los grupos analizados en el estudio cuantitativo (pre-post).*  
(Fuente: elaboración propia)

Del número total de estudiantes que participaron en los dos períodos, 132 corresponden al grupo participante y 129 al grupo de control. Solo 7 casos eran del proyecto enTándem y el resto fueron del Projecte Rossinyol. La relación con el proyecto enTándem para detectar los posibles casos para participar en el estudio se realizó a través de los servicios sociales de los municipios, y esto dificultó el contacto con las familias, el seguimiento de los casos y la realización de los pretest y los postest. En cambio, en el Projecte Rossinyol los enlaces fueron los centros educativos, y este factor facilitó mucho mantener el contacto con los participantes en la investigación a lo largo del curso.

Los niños/as y adolescentes entrevistados tenían entre 8 y 15 años, con una edad media de unos 12 años. El 47,1% de los participantes tenía menos de 12 años; y el 52,9%, entre 12 y 15. La mayoría de los participantes eran de primera generación (62%) y procedían de Honduras (12,5%), Marruecos (5,7%), India (4,3%), República Dominicana (3,7%), Gambia (3,4%) o Colombia (2,8%). La mayoría había llegado recientemente a España con una media de 4 años en el país. De todos ellos, el 37,9% de los participantes tenía el castellano como lengua inicial, frente al 31,8% de los miembros del grupo control. El 52,3% de los alumnos del grupo participante asistía al aula de acogida y el 51,3% de estudiantes que formaban parte del grupo control también. También se recogió información de 169 docentes: N docentes del grupo participante = 82 (62%) y N docentes del grupo control = 87 (68%). De estos, el 89,3% eran mujeres (N=151) y el 10,7% restante eran hombres (N=18).

Para el estudio cualitativo, se seleccionó una muestra de 24 adolescentes mentorados, de entre los 132 del grupo participante. El criterio de selección se basó en la estrategia secuencial de mezclar métodos,

teniendo en cuenta las recomendaciones de Ivankova *et al.* (2006). Así pues, se escogieron algunos participantes que independientemente de su edad, sexo u origen, demostraron mayores cambios del pretest al postest en varias variables (sentimiento de pertenencia, resiliencia, competencia lingüística o autoeficacia), y otros participantes que no obtuvieron cambios significativos entre los dos momentos (pre- y postest), para observar cuáles eran los impactos de la mentoría en ambos casos.

De los 24 adolescentes entrevistados, el 29,27% fueron chicos y el 70,83% chicas como indica la tabla 3. La edad media de los mentorados era de aproximadamente 12 años, más de la mitad llegó a España a partir de 2015 en adelante (54%), es decir, llevaban una media de 4 años en España, procedente de Marruecos, Honduras, Gambia, China, Senegal, Venezuela, India, Uruguay o Paraguay.

	Mentorados	
	N	Media
Edad	24	12
	N	Porcentaje
Chicos	7	29,17%
Chicas	17	70,83%
1ª generación inmigrante	14	58,33%

Tabla 3. *Composición de los grupos analizados en el estudio cualitativo.*  
(Fuente: elaboración propia).

### 3.4. Procedimiento de recogida de datos

La recogida de datos cuantitativos se hizo en dos momentos del curso escolar (T1 y T2), con el grupo participante y con el grupo control, y sus docentes. El pretest se realizó a principio de curso, y antes del inicio de los proyectos de mentoría para el alumnado participante, es decir, entre octubre y noviembre de 2018 (T1). Al cabo de seis meses, entre mayo y junio de 2019 (T2), se volvió a pasar el mismo cuestionario a las mismas personas a modo de postest, para obtener datos comparables longitudinalmente. Estos datos cuantitativos fueron recogidos con tabletas electrónicas utilizando una licencia profesional del programario Qualtrics, y posteriormente se exportaron al software IBM® SPSS®. Con esta herramienta, fueron codificados y anonimizados para la no identificación de los participantes en el estudio, como recomienda la Comisión Europea (2020).

En referencia al instrumento cualitativo, las 24 entrevistas en profundidad a mentorados seleccionados del grupo participante se realizaron durante junio y julio de 2019 (T2), con la intención de complementar los

datos cuantitativos y conocer los impactos que la mentoría había tenido en ellos. Estas entrevistas fueron grabadas con grabadoras de voz y transcritas literalmente, por los autores y otros miembros del grupo de investigación, siguiendo la misma pauta para facilitar el posterior análisis. Después fueron anonimizadas y analizadas con el software Atlas.Ti.

### 3.5. Análisis de datos

En el análisis de los datos cuantitativos, se realizaron las pruebas de Wilcoxon (Z) para conocer si el programa de mentoría había tenido efecto en los adolescentes. La utilización de esta prueba vino dada porque las distribuciones no cumplieron con los criterios de normalidad ni de homocedasticidad, además de sustentarse en submuestras pequeñas. La mayoría de las mediciones que se tomaron (relacionadas con la lengua, el sentimiento de pertenencia, la autoestima, las expectativas académicas, etc.) corresponden a variables ordinales con pocos rangos. También se llevó a cabo la prueba de U de Mann-Whitney para comprobar si la distribución de la variable “dominio del catalán” es la misma o diferente para el grupo participante y el control tanto en el pretest como en el postest.

Para cada una de las pruebas Z se calculó la *d* de Cohen (dividiendo la diferencia entre medias del T1 y del T2 con la Desviación Estándar de cada grupo) permitiendo clasificar el tamaño del efecto (*effect size*) en pequeño si  $d=.2$ ; medio si  $d=.5$  y grande si  $d=.8$ . La gran mayoría de las figuras que se encuentran en este artículo corresponden a este indicador, que muestra las diferencias entre el grupo participante y el de control, así como su significación estadística teniendo en cuenta los siguientes parámetros: \* si el valor de *p* se sitúa entre  $< .05$  y  $> .01$ ; \*\* si el valor *p* se sitúa entre  $< .01$  y  $> .001$ ; y \*\*\* si el valor de *p* =  $.000$ .

El análisis de los datos cualitativos se realizó a través del programario Atlas.Ti, con el cuál se crearon los códigos para la posterior codificación. Este proceso fue llevado a cabo por los autores de este artículo a partir de la lectura atenta de las transcripciones y de manera independiente para, posteriormente, poner en común sus coincidencias y diferencias. El estilo de codificación que se siguió fue flexible (Deterding y Waters 2018), combinando el proceso inductivo de los datos que fueron apareciendo, pero teniendo en cuenta a la vez las variables analizadas en el trabajo de campo cuantitativo, con especial atención al aprendizaje del catalán.

### 3.6. Limitaciones

En primer lugar, una de las principales limitaciones de los estudios cuasiexperimentales es la no aleatoriedad de la selección de los casos. Se

parte de la premisa que ambos grupos son comparables porque presentan características sociodemográficas similares, aunque existen algunas diferencias en el pretest en lo que se refiere a la competencia lingüística en catalán y en castellano. Estas diferencias se pueden dar porque en el primer caso el profesorado tiende a seleccionar aquel alumnado que parte de mayores necesidades de apoyo lingüístico ya que dichas indicaciones forman parte de las directrices del programa; mientras que el segundo se encuentra condicionado por un mayor alumnado que tiene como lengua inicial el castellano en el grupo participante. Esta situación de la desviación en la selección (*selection bias*) especialmente en el segundo caso podría condicionar los resultados.

Otro factor limitante por comentar es que solo se tuvieron en cuenta aquellas parejas que finalizaron la relación de mentoría. No se realizaron los postests a aquellos adolescentes en los que se interrumpió la relación de mentoría (N=17). En el caso que el resultado de estos fuera bajo en la adquisición de la lengua, las conclusiones actuales podrían correr el riesgo de estar sobredimensionadas. También cabe destacar que este estudio solo señala los efectos del programa en un espacio temporal de seis meses. No se puede constatar si las mejoras lingüísticas que se observaron en los postests entre los adolescentes del grupo participante y los del control se disiparán o mantendrán a lo largo del tiempo. Tampoco se puede observar cuan de significativa es o será la relación de mentoría en marcar la trayectoria educativa de los participantes en comparación con el resto.

Finalmente, el hecho de seleccionar unos niños/as y adolescentes para formar parte del grupo participante y recibir los beneficios del proyecto y elegir otros para formar parte del grupo control sin poder aprovecharse de estas ventajas puede generar controversias a nivel ético. Sin embargo, se comunicó a los progenitores y niños/as que tendrían prioridad para participar en el proyecto el próximo curso, ya que el grupo de control fue planteado como una lista de reserva (*waiting list control group*).

## 4. Resultados

Los resultados de las pruebas realizadas señalan algunos cambios que se dieron en los miembros del grupo participante, que habían realizado la mentoría, en comparación con los del grupo de control, que no habían realizado la mentoría. Estas diferencias se podrían atribuir a la relación de mentoría tanto del proyecto Rossinyol como de enTàndem.

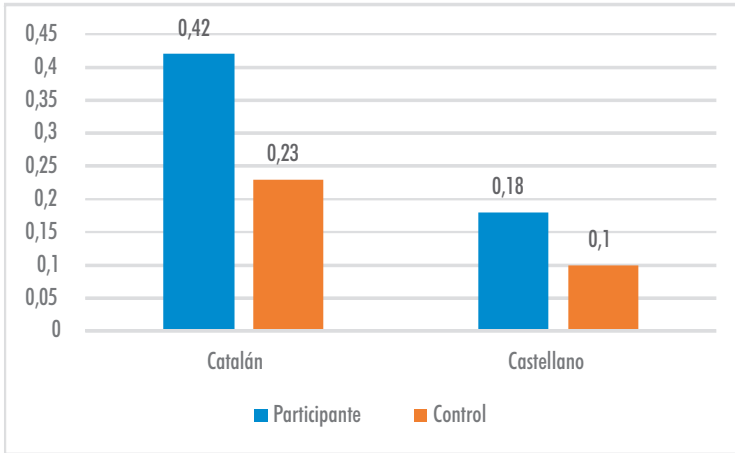
## 4.1. Resultados cuantitativos

Uno de los objetivos principales de la mentoría es ofrecer una relación de confianza a través de la cual se mejore la competencia lingüística en catalán. Los resultados cuantitativos de la investigación han hecho visibles algunos elementos de mejora lingüística durante la realización de los programas.

En la comparación del grupo participante y el control, la realización de la prueba de U de Mann-Whitney destacó que el primero, que recibiría la mentoría, partía significativamente (valor  $p = 0,02$ ) de un menor conocimiento del catalán que el grupo control (una media de 12,64 puntos *vs.* 13,22 respectivamente en el pretest). Al finalizar el proyecto, dichas diferencias iniciales desaparecieron debido, en parte, al apoyo lingüístico que tuvieron aquellos que participaron de la mentoría (13,86 *vs.* 13,95 respectivamente en el postest). Estas diferencias iniciales no se explican porque haya mayor presencia de alumnado de aula de acogida en un grupo que en otro, sino porque el profesorado, muy probablemente, priorizó al alumnado con una menor competencia lingüística en catalán en la selección inicial entre grupo participante y de control.

En lo que concierne al castellano sucede lo contrario. Existe una mayor competencia en castellano de partida en el grupo que participó en el programa debido a una mayor proporción de alumnado que lo tiene como lengua inicial (valor  $p = 0,021$  en la prueba de la U de Mann-Whitney). Estas diferencias en la competencia lingüística en castellano se amplían en el postest (valor  $p = 0,01$ ) entre ambos grupos. Este hecho, aunque aparezca de forma leve, se puede dar porque algunos mentores deciden utilizar el castellano, no el catalán, con alumnos que no tienen el castellano como lengua inicial y favorece que estos también mejoren sus competencias. Por otro lado, no se observan mejoras en la competencia lingüística en castellano en aquellos alumnos que la tienen ya como lengua inicial. Estos aspectos relacionados con la lengua castellana no se han analizado específicamente en este artículo, así que podría ser una futura línea de investigación.

En la figura 1 se puede observar la comparativa de tamaños de efectos entre las variables reportadas. Si bien, es normal que ambos grupos mejoren ya que todos se encuentran en contacto con espacios de aprendizaje de la lengua (catalana y castellana) formal e informal, aquellos que participan en el programa tienen mejoras modestamente mayores.



Nota: Los valores P (p value) significativos de las del cambio de T1 a T2 y la N contabilizada en cada variable son las siguientes: Catalán (participante) = ,000\*\*\* (N = 130); Catalán (control) = ,01\*\* (N =129) y Castellano (participante) = ,047\* (N=130).

Figura 1. Comparativa de los diferentes tamaños del efecto de la mentoría (Effect sizes) en distintas variables lingüísticas reportadas por los adolescentes.

(Fuente: elaboración propia).

	Pretest				Postest			
	Catalán Comunicación oral	Catalán Comprensión oral	Catalán Lectura	Catalán Escritura	Catalán Comunicación oral	Catalán Comprensión oral	Catalán Lectura	Catalán Escritura
<b>GRUPO PARTICIPANTE</b>								
Media	2.89	3.56	3.21	2.97	3.19	3.88	3.47	3.32
Desviación típica	1.134	1.043	1.084	1.210	1.086	0.970	1.101	1.135
<b>GRUPO CONTROL</b>								
Media	3.16	3.62	3.39	3.06	3.23	3.84	3.56	3.33
Desviación típica	1.135	0.912	1.127	1.197	1.149	1.052	1.096	1.133

Tabla 4. Desglose de competencias lingüísticas en catalán en el pretest y el postest del grupo participante y del grupo control.

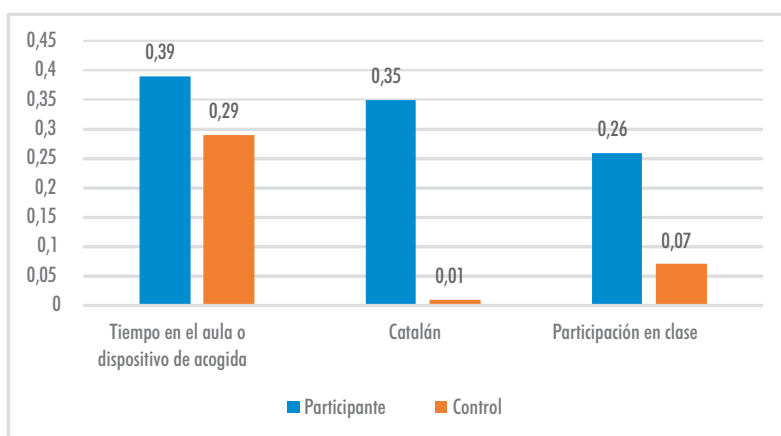
(Fuente: elaboración propia).

Estas mejoras se pueden percibir en la tabla 4, donde se muestran las habilidades analizadas en el estudio para garantizar el dominio de la lengua catalana (comunicación oral, comprensión oral, lectura y escritura), desglosadas en los datos del pretest y el postest, por el grupo participante y el control. Tal y como se observa en dicha tabla, todas las habilidades mejoran en ambos grupos, pero en el grupo participante esta mejora es más notoria. Así pues, los datos demuestran que el hecho de parti-



cipar en el proyecto de mentoría como mentorado mejora las competencias lingüísticas en catalán.

En relación con las opiniones recogidas por los docentes de los adolescentes se puede llegar a la conclusión que la participación en el programa de mentoría condiciona positivamente la evaluación de sus alumnos en tres variables centrales para su inclusión educativa. Estas son: el tiempo que un alumno de origen extranjero debe pasar en un dispositivo de apoyo, que se verá reducido modestamente en los alumnos participantes; la competencia lingüística que percibe el docente en la lengua de instrucción, que ha mejorado considerablemente ( $d$  de Cohen = 0,37) y su percepción sobre la participación en clase, que será mayor en comparación con el inicio de curso ya sea por la mejora lingüística o por el desarrollo de otras habilidades para buscar apoyo entre los referentes adultos. En los tres indicadores el profesorado percibió mejoras en los adolescentes mentorados en comparación con aquellos adolescentes que no se beneficiaron de la mentoría, tal y como se puede observar en la figura 2, donde se explicita el tamaño del efecto de la intervención entre el pretest (T1) y el postest (T2) del grupo participante (mentorados) y el grupo control (no mentorados).

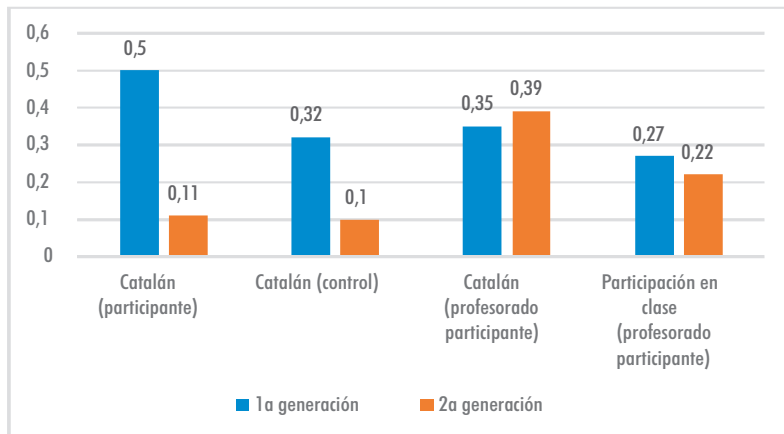


Nota: Los valores P (p value) significativos de las del cambio de T1 a T2 y la N contabilizada en cada variable son los siguientes: Tiempo en el aula o dispositivo de acogida (participante) = ,02\* (N=37), Tiempo en el aula o dispositivo de acogida (control) = ,16 (N=37), Catalán (participante) = ,002\*\*\* (N=81), Catalán (control) = 0,93 (N=86), Participación en clase (participante) = ,023\* (N=81), y Participación en clase (control) = ,51\* (N=86).

Figura 2. *Comparativa de los diferentes tamaños del efecto de la mentoría (effect sizes) de distintas variables reportadas por el profesorado* (Fuente: elaboración propia).

Finalmente, se destacan algunos apuntes en relación con la mejora de la lengua y participación en clase según la generación inmigrante de los

mentorados y su lengua inicial (es decir, si han llegado recientemente — 1.<sup>a</sup> generación—, si nacieron en España —2.<sup>a</sup> generación— y no tienen como lengua inicial el castellano). Mientras la percepción de la mejora lingüística es muy elevada por los mismos adolescentes de 1.<sup>a</sup> generación que participaron en los programas de mentoría, y que no tienen como lengua inicial el castellano, la percepción de los maestros parece ser más ecuaníme, considerando que los estudiantes participantes de segunda generación inmigrante también se benefician de dichos aprendizajes y que participan más en clase.



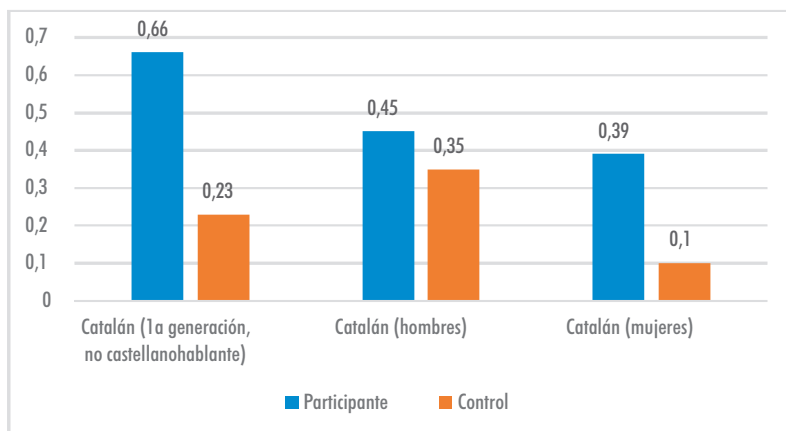
Nota: Los valores p (p value) significativos de las del cambio de T1 a T2 y la N contabilizada en cada variable son los siguientes: Catalán (Participante 1.<sup>a</sup> generación) = ,000\*\*\* (N=95); Catalán (Participante 2.<sup>a</sup> generación) = ,040 (N=58); Catalán (Control 1.<sup>a</sup> generación) = ,005\*\* (N=81); Catalán (Control 2.<sup>a</sup> generación) = ,47 (N=50); Catalán (Profesorado participante 1.<sup>a</sup> generación) = ,01\*\* (N=57); Catalán (Profesorado participante 1.<sup>a</sup> generación) = ,016\* (N=41); Participación en clase (Participante 1.<sup>a</sup> generación) = ,04\* (N=57); Participación en clase (Participante 2.<sup>a</sup> generación) = ,16 (N=40).

Figura 3. Comparativa de los diferentes tamaños del efecto de la mentoría (effect sizes) de distintas variables según la generación inmigrante de los adolescentes

(Fuente: elaboración propia).

En relación con el sexo, se puede comprobar que todos los colectivos mejoran, pero aquel que lo hace con una mayor proporción es el de las chicas participantes en comparación con las chicas del grupo control (*d* de Cohen = 0,39 vs. 0,10, respectivamente).

Estos resultados cuantitativos traen consigo reflexiones interesantes sobre los efectos del programa de mentoría en la competencia lingüística de los adolescentes de origen inmigrante. Los datos señalan que hay colectivos más específicos que se benefician más de la mentoría que otros: los adolescentes de 1.<sup>a</sup> generación cuya lengua inicial no es el castellano.



Nota: Los valores p (p value) significativos de las del cambio de T1 a T2 y la N contabilizada en cada variable son los siguientes: Catalán (Participante – 1ª generación – no castellanohablante) = ,000\*\*\* (N=86); Catalán (Control – 1ª generación – no castellanohablante) = 0,23 (N=89); Catalán (hombres - participante) = 000\*\*\* (N=61); Catalán (hombres – control) = ,006\*\*\* (N=68); Catalán (mujeres – participante) = ,002\*\*\* (N=67) y Catalán (mujeres – control) = 0,10 (N=59).

Figura 4. *Comparativa de los diferentes tamaños del efecto de la mentoría (effect sizes) según lengua inicial y sexo*  
(Fuente: elaboración propia).

## 4.2. Resultados cualitativos

En los ámbitos educativos formales se trabaja para que los jóvenes puedan aprender la lengua de instrucción de la manera más rápida posible y así facilitar su asentamiento al nuevo contexto y su rendimiento académico. En algunos centros educativos de Cataluña existen las aulas de acogida, que son dispositivos donde asisten los alumnos recién llegados y donde se trabaja el catalán en grupos pequeños y de manera individualizada, en general, especialmente en los casos de alumnos que su lengua inicial no es el castellano.

Ibrahim, uno de los mentorados entrevistados, proviene de Marruecos y llegó a Cataluña en 2018. Durante el curso escolar 2018-2019 estuvo en el aula de acogida para alcanzar el mismo nivel lingüístico que los compañeros de su misma edad. Él destaca que el cambio más significativo del curso ha sido el aprendizaje y el dominio del catalán gracias a la combinación del apoyo de los dos recursos.

“Puede que ahora entienda más el catalán, que ha sido gracias al aula de acogida y al proyecto de mentoría”.

Suhaila nació en Marruecos y ha estado viviendo en Francia y en Italia. Ella llegó a Cataluña en 2018 sabiendo hablar dariya, francés e ita-

liano. A pesar de no conocer el catalán comentó que lo entendía un poco por la similitud en algunas palabras con los idiomas que sí que conocía, pero la ayuda de su mentora, Soumaya, fue muy importante para practicarlo.

“Cuando empecé las clases entendía el catalán, pero sólo lo hablaba un poco. He mejorado mucho. Creo que Soumaya, me ha ayudado a saber hablar más y las series también”.

Aproximadamente una cuarta parte de la muestra de países de América Latina y, por lo tanto, dominando el castellano. Karla Patricia nació en Honduras y no tenía ningún tipo de conocimiento de la lengua catalana. Explica que su relación con el idioma ha cambiado gracias a su mentora, porque lo ha podido practicar mucho más, pero aún le supone un esfuerzo.

“Yo solo hablo en catalán en la escuela, pero a veces me canso y no lo quiero hablar más. Con mi mentora casi siempre hemos hablado en catalán y me ha ayudado mucho, porque algunas palabras yo no las entendía y le preguntaba y ella me lo decía”.

Otro caso parecido es el de Carla, también proveniente de Honduras. Ella tiene 12 años y llegó en 2015. Explica sus dificultades con el aprendizaje de la lengua, pero también cuenta su motivación porque es consciente de la importancia de hablarlo y destaca la ayuda de su mentora a la hora de mejorar su competencia lingüística.

“El idioma fue una dificultad para mí, sobre todo en el instituto, porque ellos (*los compañeros de clase*) hablaban más y yo no entendía nada. Pero bueno, a mí me gusta mucho el catalán, me gusta aprender un idioma nuevo y el catalán pues me gustaba mucho, puse más interés y así. [...] Con mi mentora no hablé mucho porque me cuesta, pero ella me decía que si quería me hablaba en castellano, pero yo le decía “háblame en catalán si quieres, que te entenderé también”. A veces se pasaba al castellano, pero me ayudaba que hablara en catalán porque así se me quedaban las palabras que se me olvidaban. Para estar aquí (*en Cataluña*) el catalán sí que es importante porque lo necesitas mucho, para comunicarte en los trabajos que estás trabajando porque hay personas que solo hablan catalán y no te entienden, y hay otros idiomas también. Yo diría que es importante para todo”.

El mismo año 2015, llegó también de Honduras, Helen, con 12 años. Ella explica los usos restringidos del catalán en su vida diaria, que quedan reducidos a las conversaciones con su mentora, al instituto, pero prevé que le serán útiles a lo largo de su trayectoria educativa.

“Con mi mentora hablaba en catalán, pero con mis amigas en castellano, y con los profesores y en las clases en catalán. En casa hablo castellano, solo hablo catalán aquí en el instituto. Es un poco difícil de aprender porque tiene algunas diferencias con el castellano, pero va bien. Y creo que me servirá para el futuro, y si quiero ir a la universidad tendré que saberlo”.

Finalmente, Pedro, hondureño de 12 años que llegó a Cataluña en 2018, explica que incluso en el instituto habla en castellano, pero en el entorno social relativo a la cultura y a las instituciones de la sociedad catalana relacionadas con el ocio suele hablar en catalán. También explicita el uso de esta lengua con su mentor.

“Desde de que llegué a ahora he notado un cambio con el catalán, ahora lo entiendo más. Pero en el cole y con mis amigos hablo en castellano. Bueno las clases se hacen en catalán, pero yo hablo en castellano. Y hablo catalán cuando voy a visitar sitios, en el cine... Y con mi mentor yo hablé siempre en catalán”.

Como se puede observar en las explicaciones de los mentorados entrevistados, los usos del catalán son muy escasos y, en general, se concentran en el ámbito educativo. Para usos sociales, los niños/as y adolescentes suelen utilizar principalmente el castellano. Aun así, y teniendo en cuenta la superación de las dificultades vinculadas a la lengua al inicio de su llegada, la mayoría ha percibido mejoras en su competencia lingüística y a menudo las atribuye al apoyo de su mentor/a.

## 5. Discusión y conclusiones

La complejidad del proceso de inclusión social de las personas de origen inmigrante (Scholten y Penninx 2016; Spencer y Charsley 2021) aumenta incluso más en contextos bilingües, como Cataluña, donde la lengua vehicular de aprendizaje del sistema educativo, el catalán, es desconocida por las personas inmigrantes vengán de donde vengán. Las personas inmigrantes hispanohablantes dominan el castellano, que también es oficial en el territorio, pero las no-hispanohablantes deberán aprender tanto este último como el catalán. Para este cometido, las escuelas e institutos ofrecen dispositivos de apoyo lingüísticos, como el aula de acogida, pero se considera esencial combinarlos con otras propuestas educativas en contextos más naturales e informales (Delander *et al.* 2015). Dicha necesidad se debe a que en los barrios o ciudades donde suelen residir estos chicos y chicas prevalece el castellano como lengua contextual y la exposición al catalán es reducida, impactando negativamente en el dominio de esta lengua en el ámbito académico (Galeano y Baiona-i-

Carrasco 2018). En esta investigación se ha profundizado en una de estas propuestas: la mentoría social, como herramienta de mejora de las competencias lingüísticas en catalán de los niños/as y adolescentes mentorados.

Una de las directrices de los proyectos estudiados, en Tàndem y el Projecte Rossinyol, es que los mentores hablen en catalán con sus mentorados, para suplir las posibles carencias en esta lengua, que es la que necesitan para sus estudios primarios y secundarios, y para incluirse en la sociedad catalana (Lapresta-Rey *et al.*, 2022), aunque en algunas ocasiones puntuales esta pauta no se respeta completamente. En este sentido, el papel de las figuras adultas es importante para que sean guías y acompañantes que apoyen las adaptaciones exitosas (Dabach *et al.* 2017; Portes y Rumbaut 2001) de estos alumnos en sus centros educativos y en el contexto social. Estos referentes deben promover actitudes lingüísticas positivas hacia el catalán para favorecer esta integración (Sansó-Galiay *et al.* 2020; Suárez-Orozco *et al.*, 2009; Hill 2020) y la cohesión con los otros miembros de la sociedad (Pryce *et al.* 2018). Por este motivo, además de los docentes y los progenitores, los mentores pueden desempeñar perfectamente esta función debido a su *background* universitario y el vínculo de confianza que se crea en la mentoría. Aunque en algunos casos la relación de mentoría se haya producido en castellano para dar facilidades a los mentorados, en general, se ha producido una mejora en el dominio del catalán.

Los resultados cuantitativos de esta investigación prueban que existen mejoras entre el pretest, antes de empezar la mentoría cuando los participantes tenían dominio del catalán, y el postest, antes del final de la mentoría, entre los miembros del grupo participante y control. En el pretest (T1), los miembros del grupo control tenían un dominio mayor del catalán que los participantes, y después de su implicación en el proyecto de mentoría, estos últimos reportaban competencias lingüísticas en catalán equiparadas a las del grupo control. Esto demuestra que el apoyo recibido en una relación de mentoría es una herramienta útil en el aprendizaje de la lengua y, por lo tanto, se puede utilizar como ayuda para la aceleración del desarrollo de las habilidades cognitivo-académicas, partiendo de las conversacionales (Cummins 1981). Además, esto podría suponer una ligera reducción del tiempo necesario para adquirir una competencia básica de la lengua del lugar de acogida (Suárez-Orozco *et al.* 2010; Siqués *et al.* 2012). Estas mejoras han sido percibidas por los docentes de los participantes, quienes consideran que los alumnos implicados en la mentoría mejoran considerablemente sus competencias lingüísticas en catalán, que pasaran menos tiempo en el aula de acogida que sus compañeros no-participantes y que su participación en clase será mayor en comparación con el inicio del curso académico.

Con los resultados de esta investigación también se ha podido detectar que algunos grupos concretos se benefician más que otros de la mentoría, ya que se han captado diferencias en términos de generación inmigrante y entre hombres y mujeres. Aunque sería necesario indagar más en estas cuestiones, los resultados revelan un mayor tamaño del efecto de la mentoría en los participantes de 1.<sup>a</sup> generación inmigrante, respecto a los participantes de 2.<sup>a</sup> generación. Esto significa que los niños/as y adolescentes que nacieron en su país de origen y después de un proceso de migración se instalaron en Cataluña, obtienen más beneficios de su participación en la mentoría que otros. En este sentido, los resultados constatan, en la línea de la literatura existente (Christensen *et al.* 2020), que sería más efectivo que los programas de mentoría se focalicen en colectivos específicos (como los adolescentes recién llegados) y no promover un modelo genérico (*one-size-fits-all*).

Los resultados cualitativos destacan las mejoras conseguidas por los mentorados gracias a los mentores. Los mentores han supuesto un referente con quien poder practicar la lengua y aprender nuevas palabras, para mejorar en la competencia lingüística del catalán y hablarlo en los diferentes ámbitos de su vida, ya que muchos de los mentorados enfatizan los pocos usos del catalán en su vida diaria. Estos se suelen concentrar en los ámbitos educativos y para la realización de tareas académicas, como también se pone de manifiesto en la literatura del marco teórico (Comajoan-Colomé et al., 2022). Aun así, la mayoría de los entrevistados también subrayan que, en Cataluña, saber hablar catalán es necesario para continuar con su trayectoria educativa y para acceder al mundo laboral. En este sentido, la mentoría puede tener mucha relevancia porque puede impactar de manera positiva en evitar el descenso del uso del catalán entre la escolarización primaria y la secundaria (Vila *et al.* 2018), para construir una nueva identidad en un contexto diferente al de su origen y promover su bienestar (Rhodes *et al.* 2006), evitando su aislamiento lingüístico (Suárez-Orozco *et al.* 2010; Oberoi 2016) y generando mejores oportunidades educativas (Erikson *et al.* 2009).

Eila Prats-Brugat  
Departament de Pedagogia  
Universitat de Girona  
Campus Barri Vell  
17004 Girona  
eila.prats@udg.edu  
ORCID: 0000-0002-5449-1963

Òscar Prieto-Flores  
Departament de Pedagogia  
Universitat de Girona  
Campus Barri Vell  
17004 Girona  
oscar.prieto@udg.edu  
ORCID: 0000-0003-4162-6109

Recepción: 21/07/2022; Aceptación: 24/10/2023

## Notas

- <sup>1</sup> Siglas d'Association de la Fondation Étudiante pour la Ville.
- <sup>2</sup> Los municipios de las provincias de Girona, Barcelona y Tarragona donde se llevó a cabo el trabajo de campo son: Olot, Banyoles, Girona, Salt, Lloret de Mar, Palafrugell, Blanes, Palamós, Figueres, La Bisbal, Hostalric, Santa Coloma de Farners, Barcelona, L'Hospitalet, Badalona, Santa Coloma de Gramenet y Tarragona.

## Referencias bibliográficas

- AFEV Cataluña y València. 2020. “Memòria General AFEV. AFEV Cataluña i València. Curs 2019-2020”. Recuperado de <https://afev.cat/wp-content/uploads/2021/04/MEMO%CC%80RIA-AFEV-CATALUÑA-2019-2020.pdf>
- Bandura, Albert. 1992. *Self-efficacy: Thought control of action*. Broadway: Worth Publishers.
- Carhill, Avary, Carola Suárez-Orozco y Mariela Páez. 2008. “Explaining English Language Proficiency Among Adolescent Immigrant Students”. *American Educational Research Journal*, 45(4). 1155-1179. DOI: 10.3102/0002831208321443
- Chiswick, Barry R. y Zhiling Wang. 2016. “Social Contacts, Dutch Language Proficiency and Immigrant Economic Performance in the Netherlands: A Longitudinal Study”. *IZA DP*, 9760. Recuperado <https://ftp.iza.org/dp9760.pdf>
- Christensen, Kirsten M., Matthew Hagler, Geert-Jan Stams, Elizabeth B. Raposa, Samantha Burton y Jean Rhodes. 2020. “Non-specific versus targeted approaches to youth mentoring: A follow-up meta-analysis”. *Journal of Youth and Adolescence*, 49. 959-972.
- Comajoan-Colomé, Llorenç; F. Xavier Vila y Vanessa Bretxa. 2022. “Multilingüisme a l'educació secundària de Catalunya: veus i esquerdes”. *Journal of Catalan Studies*, 23:1. 132 – 152.
- Comisión Europea. Directorate-General for Research and Innovation. 2020. *Guidance note – Research on refugees, asylum seekers & migrants*. Recuperado de: [https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/guide\\_research-refugees-migrants\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/guide_research-refugees-migrants_en.pdf)
- Cummins, Jim. 1981. “The role of primary language development in promoting educational success for language minority students”. En *California office of Bilingual Bicultural Education. Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. 3-49. Los Angeles: California State University.
- Cummins, Jim. 1991. “Language development and academic learning”. En *Language, culture, and cognition*, Lilliam Malavé y Georges Duquette (eds.), 161-175. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dabach, Dafney Blanca; Carola Suárez-Orozco, Sera J. Hernandez y Maneka Deanna Brooks. 2017. “Future perfect? Teachers. Expectations and explanations of their Latino immigrant students. Postsecondary futures”. *Journal of Latinos and Education*, 1:5. DOI:10.1080/15348431.2017.1281809
- De los Reyes, Wendy, Bernadette Sánchez, Antonio Polo, Alma Quiroz, Kay Thursby, Alexander O'Donnell y Lidia Y. Monjaras-Gaytan. 2022. “Mentoring Latinx children and adolescents: a systematic review”. *Adolescent Research Review*, 7. 79-99. <https://doi.org/10.1007/s40894-021-00156-3>
- Delander, Lennart; Marts Hammarstedt, Jonas Mansson y Erik Nyberg. 2015. “Integration of immigrants: The Role of Language Proficiency and Experience”. *Evaluation Review*, 29:1. 24-41
- Departament d'Educació. 2021. *Pla de millora d'oportunitats educatives (PMOE)*. Generalitat de Catalunya. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/linies-estrategiques/pla-millora-oportunitats-educatives/>



- Deterding, Nicole M. y Mary C Waters. 2018. "Flexible coding of in-depth interviews: A twenty-first-century approach". *Sociological Methods & Research*, 32:1. DOI: <https://doi.org/10.1177/0049124118799377>
- Feliciano, Cynthia. 2012. "The Female Educational Advantage Among Adolescent Children of Immigrants". *Youth & Society*, 44:3. 431-449.
- Galeano, Juan y Jordi Bayona-i-Carrasco. 2018. "Residential segregation and clustering dynamics of migrants in the metropolitan area of Barcelona: A demo-spatial analysis at the census tract level". *Revue Quetelet Journal*, 6:1. 99-127. DOI: 10.14428/rqj2018.06.01.05
- Generalitat de Catalunya. 2019. *Els usos lingüístics de la població de Catalunya. Resultats de l'enquesta d'usos lingüístics de la població*. 2018. Recuperado de [https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/dades\\_i\\_estudis/poblacio/Enquesta-EULP/Enquesta-dusos-lingueistics-de-la-poblacio-2018/index.html](https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/dades_i_estudis/poblacio/Enquesta-EULP/Enquesta-dusos-lingueistics-de-la-poblacio-2018/index.html)
- Gil-Azorín, Pau. 2022. "La inclusión de adolescentes latinoamericanos en L'Hospitalet de Llobregat". *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 15:1. 1-11. <https://doi.org/10.1344/reire.37142>
- Hakuta, Kenji; Yuko Goto Butler y Daria Witt. 2000. "How long does it take English learners to attain proficiency?". En *Linguistic Minority Research Institute Policy Report*. 2000(1). Santa Barbara: University of California
- Hill, K. Dara. 2020. "Perspectives of teachers of high performing immigrant youth in a German secondary school". *European Journal of Educational Research*, 9:3. 1151-1165. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1151>
- Ivankova, Nataliya V.; John W Creswell y Sheldon L Stick. 2006. "Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice". *Field Methods*, 18:1. 3-20. DOI:10.1177/1525822X05282260
- Kaplan, Carol P., Sandra G. Turner, Chaya Piotrkowski y Ellen Silber. 2009. "Club Amigas: A promising response to the needs of adolescent Latinas". *Child & Family Social Work*, 14:2. 213-221. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00625.x>
- Lapresta-Rey, Cecilio; Isabel Sáenz-Hernández, Fernando Senar y Judit Janés. 2022. "Las actitudes lingüísticas de los descendientes de migrantes en Cataluña. Análisis de sus predictores". *Revista Internacional de Organizaciones*, 28. 161-191
- Messiou, Kyriaki, y Marta Cristina Azaola. 2017. "A peer-mentoring scheme for immigrant students in English secondary schools: a support mechanism for promoting inclusion?". *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13663116.2017.1362047
- Nunnally, Jum C. 1978. *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw Hill
- Oberoi, Ashmeet K. 2016. *Mentoring for first-generation immigrant and refugee youth*. *National Mentoring Resource Center Population Review*. Recuperado de [www.nationalmentoringresourcecenter.org](http://www.nationalmentoringresourcecenter.org)
- Oller, Judith e Ignasi Vila. 2011. "Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares". *Cultura y Educación*, 23. 1. 3-22. DOI: 10.1174/113564011794728588
- Oller, Judith e Ignasi Vila. 2012. "Efectos de la presencia social de las lenguas escolares en el desarrollo lingüístico del alumnado extranjero. Un estudio empírico en Cataluña". *Revista de Educación*, 359. 481-504. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-103
- Portes, Alejandro y Rubén G Rumbaut. 2001. *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Prieto-Flores, Òscar y Jordi Feu Gelis. 2018. "¿Qué impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico". *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 31. 153-167. DOI: 10.7179/PSRI\_2018.31.12
- Projecte Rossinyol. 2021. *Memòria del projecte 2021 i proposta 2022*. Recuperado de <http://www.projecterossinyol.org/wp-content/uploads/2017/04/MEM%C3%92RIA-2020-2021.pdf>

- Pryce, Julia M.; Michael S Kelly y Mary Lawinger. 2018. “Conversation Club: A group mentoring model for immigrant youth”. *Youth & Society*, 00:0. 1-15.
- Rhodes, Jean E., Renee Spencer, Thomas E Keller, Belle Liang y Gil Noam. 2006. “A model for the influence of mentoring relationships on youth development”. *Journal of Community Psychology*, 34. 691-707.
- Rosenberg, Morris. 1965. *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós
- Sansó-Galiay, Clara, Cristina Petreñas-Caballero, Adelina Ianos, Judit Janés-Carulla y Ángel Hugueta-Canalís. 2020. “Análisis comparativo de las actitudes lingüísticas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en la Franja de Aragón y Cataluña”. *Revista de Psicología y Educación*, 15:1. 16-29. DOI: <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.183>
- Scholten, Peter y Rinus Penninx. 2016. “The Multilevel Governance of Migration and Integration”. En *Integration Processes and Policies in Europe. Contexts, Levels and Actors*, Blanca Garcés-Mascareñas y Rinus Penninx, 91-108. Springer: IMISCOE Research Series.
- Secretaría de Polítiques Educatives. 2004. *Bases teòriques del Programa d’Immersion Lingüística del Servei d’Ensenyament Català*. Recuperado de [https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0007/02b4b23d-1e7e-439f-bb4e-0545d91b269a/Dossier0\\_pil\\_rev.pdf](https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0007/02b4b23d-1e7e-439f-bb4e-0545d91b269a/Dossier0_pil_rev.pdf)
- Siqués, Carina; Santiago Perera, e Ignasi Vila. 2012. “Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña. Un estudio empírico”. *Anales de psicología*, 28:2. 444-456. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.147581>
- Snyder, Charles R., Betsy Hoza, William E. Pelham, Michael Rapoff, Lisa Ware, Michael Danovsky, et al. 1997. “The development and validation of the Children’s Hope Scale”. *Journal of Pediatric Psychology*, 22:3. 399-421.
- Spencer, Sarah, y Katharine Charsley. 2021. “Reframing ‘integration’: acknowledging and addressing five core critiques”. *Comparative migration studies*, 9:18. 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40878-021-00226-4>
- Suárez-Orozco, Carola; Hee Jin Bang, Erin O’Connor, Francisco X. Gaytán, Juliana Pakes y Jean Rhodes. 2010. “Academic Trajectories of Newcomer Immigrant Youth”. *Developmental Psychology*, 46:3. 602-618. DOI: 10.1037/a0018201
- Suárez-Orozco, Carola; Jean Rhodes y Michael Milbrun. 2008. “Unraveling the immigrant paradox. Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth”. *Youth & Society*. 41:2. 151 – 185.
- Suárez-Orozco, Carola; Marcelo Suárez-Orozco e Irina Todorova. 2008. *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme. 2018. *El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña. El aprendizaje y el uso de las lenguas en un contexto educativo multilingüe y multicultural*. Recuperado de <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Cataluña-CAS.pdf>
- Vila, F. Xavier, Josep Ubalde, Vanessa Bretxa y Llorenç Comajoan-Colomé. 2018. “Changes in language use with peers during adolescence: a longitudinal study in Catalonia”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2018.143651