

revista de
eEDUCACIÓN
Nº 372 ABRIL-JUNIO 2016



**Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del
alumnado inmigrante de Educación Secundaria**

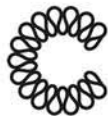
**Perceived family support and the life design of
immigrant pupils in secondary education**

**Lidia E. Santana Vega
Luis Feliciano García
Ana B. Jiménez Llanos**



revista de
eEDUCACIÓN

Nº 372 ABRIL-JUNIO 2016



IV CENTENARIO
CERVANTES

revista de
EDUCACIÓN

Nº 372 Abril-Junio 2016

Revista trimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid
Teléfono (+34) 91 745 92 39
revista@mece.es

Edita
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mece.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Edición: 2016
NIPO línea: 030-15-016-X
NIPO ibd: 030-15-017-5
ISSN línea: 1988-592X 0034-8082
ISSN papel: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Maqueta: Solana e hijos, Artes Gráficas S.A.U.

Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria¹

Perceived family support and the life design of immigrant pupils in secondary education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314

Lidia E. Santana Vega
Luis Feliciano García
Ana B. Jiménez Llanos
Universidad de La Laguna

Resumen. Las trayectorias vitales y profesionales son cada vez más impredecibles en sociedades regidas por la modernidad líquida. Bajo el paraguas del constructivismo y los métodos narrativos está surgiendo un nuevo paradigma. Los constructos de identidad, adaptabilidad, intencionalidad y narrabilidad sustentan un nuevo modelo para comprender la conducta vocacional denominada teoría de la construcción de la carrera. La orientación a lo largo de la vida enfatiza la atención/apoyo al alumnado no solo en los momentos críticos sino en todo el ciclo vital. Las metas del proyecto de vida, así como la percepción de apoyo familiar del alumnado inmigrante de Educación Secundaria Obligatoria necesitan ser analizadas para poder orientarles de manera adecuada. Nuestra investigación tiene como objetivos explorar: a) las decisiones académico-profesionales del alumnado inmigrante, b) las expectativas académicas percibidas en sus padres, c) los objetivos que priorizan en su proyecto de vida y d) las diferencias en las decisiones, el apoyo percibido y los objetivos priorizados según la zona de procedencia. En el estudio participaron un total de 803 estudiantes inmigrantes

⁽¹⁾ Este trabajo de investigación fue realizado gracias a la financiación de la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información (ACIISI) del Gobierno de Canarias y de los fondos europeos FEDER (PI2007/027).

matriculados en centros de secundaria de las Islas Canarias (España). Para la recogida de la información se diseñó *ad hoc* el *Cuestionario de Orientación Académico-Laboral*. Los resultados muestran que: 1) el alumnado Europeo y Latinoamericano percibe más apoyo familiar, prioriza las metas académicas y basa sus decisiones académico-laborales en sus intereses y en las oportunidades de trabajo; 2) el alumnado Africano percibe menos apoyo familiar, prioriza metas laborales y basa sus decisiones en la facilidad y menor coste económico de los estudios. Los factores socio-culturales tienen consecuencias para la conformación del proyecto de vida del alumnado inmigrante. Los programas de orientación deben abordar los procesos de toma de decisiones desde una perspectiva intercultural y social que contribuya a una revisión crítica del proyecto de vida.

Palabras clave. Apoyo Familiar, Proyecto de Vida, Orientación, Inmigrantes, Educación Secundaria.

Abstract. Life and career trajectories are becoming ever more unpredictable in modern liquid societies. As a result, a new paradigm, implicit within the constructivist and narrative methods for career intervention, is currently emerging. The constructs of identity, adaptability, intentionality, and narratability contribute to the formulation of a new model for comprehending vocational behavior, namely, career construction theory. Guidance throughout life is important to strengthen attention/support for pupils at all times in their lives and not only at critical moments. The personal, academic and career goals of the life design and the perception of family support of the immigrant pupils of compulsory secondary school need to be studied in order to guide them properly. The research aims to analyze: a) the academic and career options of the immigrant pupils at the end of compulsory secondary education, b) the academic expectations that they perceive in their parents, c) the goals which they prioritize in their life design and d) the differences in their decisions, perceived family support and the goals of their life design according to area of origin. The sample in the research work consisted of 803 immigrant students enrolled in secondary schools in the Canary Islands (Spain). We designed *ad hoc* the Academic-Employment Guidance Questionnaire to collect the data. The results show that: 1) Europeans and Latin Americans perceive more family support, prioritize academic goals and base their career choices on their interests and job opportunities; 2) Africans perceive less family support, prioritize career goals and base their career choice based on the ease and lower economic cost of the studies. The implications of socio-cultural factors in shaping the life design of immigrant students are discussed. Guidance programs should address the decision-making processes from an intercultural and socio-economic perspective which would favor a critical review of the life design.

Keywords. Family Support, Life Design, Guidance, Immigrants, Secondary Education.

Introducción

De acuerdo con los datos de la OCDE (2014), el incremento de la población inmigrante de la Unión Europea a lo largo de pasada década se ha concentrado en los países del sur de Europa. España ha sido durante mucho tiempo un foco de atracción para los inmigrantes. El crecimiento desorbitado de sectores económicos como la construcción y los servicios produjo un efecto llamada; las expectativas de una vida mejor propiciaron el flujo de una gran cantidad de inmigrantes latinoamericanos, europeos, (especialmente del Este de Europa), norteafricanos, subsaharianos y asiáticos.

Como consecuencia de la actual situación económica, la corriente migratoria hacia España ha disminuido. Sin embargo esta corriente migratoria sigue siendo alta, ya que aproximadamente unos 200.000 inmigrantes llegan a España cada año. A pesar de la reducción del flujo de inmigrantes por motivos económicos, en la actualidad el número de familias que acompañan a los/las trabajadores/as inmigrantes es mayor que en el año 2007 (OECD, 2014).

La creciente presencia del alumnado inmigrante en las aulas y el desarrollo de la educación intercultural en España ha llevado a la realización de numerosos estudios sobre: a) los modelos de intervención socioeducativa; b) el aprendizaje de la lengua vernácula; c) la escolarización del alumnado inmigrante; d) las familias inmigrantes; e) las actitudes de los educadores hacia la diversidad cultural; f) la formación inicial y continua del profesorado; g) el rol de los agentes educativos (García Rubio y Bouachra, 2008). Sin embargo, se han llevado a cabo pocos estudios sobre las expectativas académico-laborales, el apoyo familiar percibido, el proceso de toma de decisiones y el proyecto de vida del alumnado inmigrante.

El archipiélago Canario es un enclave estratégico entre tres continentes: América, África y Europa. El número de residentes extranjeros en las Islas Canarias era de 396.170 en enero de 2013, esto es, un 18.74% de la población (Instituto Nacional de Estadística, 2013). Los Europeos constituyen el 44.07% de estos inmigrantes, el 41.73% son Latinoamericanos, el 9.06% son Africanos y el 5.06% son Asiáticos. De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística (2013), 40.602 emigrantes residentes en las Islas Canarias tienen edades comprendidas entre 0 y 19 años.

La reunificación familiar ha llevado a un incremento en el número de niños inmigrantes en edad escolar. La mayoría del alumnado inmigrante está escolarizado en escuela públicas (89.04%), mientras que una minoría (11.06%) cursa sus estudios en centros privados (Instituto Canario de Estadística, 2013). Esta circunstancia ha afectado al contexto de la escolarización en el archipiélago Canario, donde ha sido necesario fortalecer las medidas educativas para atender la diversidad cultural.

Los centros públicos han tenido que hacer frente a las necesidades de una población de alumnos/as cada vez más plural. La creciente presencia de alumnado inmigrante en educación secundaria, obligatoria y no obligatoria, requiere adoptar una perspectiva educativa que: a) dé respuestas a una sociedad cada vez más diversa étnica y culturalmente; b) vaya más allá del mero ámbito escolar para conectar con la realidad cultural y socioeconómica; c) asuma el desafío de educar para la diversidad cultural (UNESCO, 2006; Osuna, 2012). La escuela y la sociedad deben regirse por la lógica del mestizaje cultural; de esta manera es posible alcanzar lo que Morin (2001) denomina la «ética de la comprensión» entre personas pertenecientes a diferentes culturas. Los recursos didácticos mono-culturales de enseñanza-aprendizaje no han ayudado a promover la educación intercultural; el enfoque intercultural tiene como objetivo integrar en los currículos contenidos relacionados con culturas diferentes a la que es mayoritaria en la escuela.

Nuestra investigación tiene como objetivo analizar las metas personales, académicas y profesionales del proyecto de vida del alumnado inmigrante. Concretamente, se abordan los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las decisiones que toma el alumnado al final de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Examinar las razones por la que el alumnado elige una determinada opción profesional.
- Analizar las expectativas académicas que el alumnado percibe en sus padres.
- Examinar los objetivos que el alumnado prioriza en su proyecto vital.
- Analizar las diferencias en las decisiones, el apoyo familiar percibido y los objetivos del proyecto de vida del alumnado según la zona de procedencia.

Antecedentes

Nuestras trayectorias vitales y profesionales son cada vez más impredecibles en las sociedades regidas por la modernidad líquida, caracterizadas por la incertidumbre (Bauman, 2000; Giddens, 1991; Savickas et al. 2009). De acuerdo con Castells (1998), si queremos navegar con éxito por la vida necesitamos conocer nuestras identidades, esto es, saber quiénes somos y de dónde venimos para no perdernos hacia dónde vamos.

En la actualidad las teorías del desarrollo de la carrera se encuentran en crisis. Un nuevo paradigma, implícito en los métodos constructivistas y narrativos para la intervención en el desarrollo de la carrera, está emergiendo (Savickas, 2012). De acuerdo con este paradigma, el proyecto de vida debe centrarse en la identidad más que en la personalidad, en la adaptabilidad más que en la madurez, en la intencionalidad más que en la determinación (“decidedness”), y en las historias de vida más que en las puntuaciones de los test. Los constructos de identidad, adaptabilidad, intencionalidad y narrabilidad contribuyen a la formulación de un nuevo modelo para la comprensión de la conducta vocacional denominado “career construction theory”. De acuerdo con Savickas et al. (2009), la teoría psicológica de la conducta vocacional proviene de un enfoque epistemológico denominado “life designing”, el cual se centra en las posibilidades del contexto, los procesos dinámicos, la progresión no lineal, las perspectivas múltiples y los patrones personales en relación al desarrollo de la carrera. Este enfoque constructorista hace hincapié en la flexibilidad, la empleabilidad, el compromiso, la inteligencia emocional y el aprendizaje a lo largo de la vida.

En la educación secundaria el alumnado tiene que tomar sus primeras decisiones académicas y profesionales. La decisión de continuar los estudios o de entrar en el mercado laboral tiene implicaciones para el futuro del alumnado nativo e inmigrante (Santana y Feliciano, 2006; 2009). A fin de realizar una apropiada toma de decisiones, el alumnado debe: a) conocerse a sí mismo; b) tener una buena autoestima; c) buscar información sobre las diferentes opciones académicas y profesionales; d) sopesar de manera realista lo que quiere ser y lo que puede ser/hacer (Bryant, Zvonkovic y Reynolds, 2006; Santana, Feliciano y Cruz, 2010). Los objetivos que las personas pretenden alcanzar a una determinada edad y en un determinado contexto influyen en su vida futura. El grado

de satisfacción en las diferentes áreas de la vida estará modulado por el grado en el que las personas se acercan a sus objetivos (Castro y Díaz, 2002).

La confianza en la educación y el apoyo familiar son críticos para las expectativas académicas y la motivación para el aprendizaje del alumnado (Cheng y Starks, 2002; Glick y White, 2004; Davis-Kean, 2005; Yamamoto y Holloway, 2010). La orientación a largo de la vida es también importante para fortalecer la atención/apoyo al alumnado, no sólo en los momentos críticos sino en cualquier momento de sus vidas. Watts, Sultana y McCarthy (2010) señalan que desde el año 2000 las actividades de orientación a lo largo de la vida se han incrementado en la Unión Europea para cumplir las directrices europeas sobre orientación. En otro trabajo, Watts y Sultana (2004) mencionan la idea de que la orientación para la carrera es considerada como un bien público, asociado a las políticas relacionadas con el aprendizaje, el mercado laboral y la igualdad social. Las actividades de orientación integradas en el currículo están siendo reconsideradas en el marco de las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida, las políticas activas del mercado laboral y el concepto de desarrollo sostenible.

Varias investigaciones se han centrado en la construcción de la identidad étnica, el rendimiento, los antecedentes académicos y las expectativas de promoción social del alumnado inmigrante (Aguado, Ballesteros, Malik, y Sánchez, 2003; Marjoribanks, 2003; Buendía, González, Pozo y Sánchez, 2004; Briones, Arena y Taberner, 2005; Feliciano, 2006; Feliciano y Rumbaut, 2005; Esteve, Ruiz y Rascón, 2008; Portes, Aparicio, Haller y Vickstrom, 2010; Bang, 2011; Minello y Barban, 2012; Alonso y Simón, 2012; Azolini, Schnell and Palmer, 2012; Meunier, de Coulon, Marcerano y Vignoles, 2013). Los resultados de estos estudios muestran que: a) Existen diferencias entre las expectativas académicas del alumnado en función de la región de origen y del estatus socioeconómico de la familia. b) La integración del alumnado en el contexto escolar está asociada con una alta autoeficacia social, las creencias sobre sus capacidades académicas y las expectativas positivas sobre el futuro. c) El alumnado tiene dificultades para construir su identidad cuando encuentran diferencias entre los valores culturales de su comunidad de origen y los valores de la sociedad de acogida. d) El alumnado que tiene una cultura similar a la de la sociedad de acogida opta por estrategias de aculturación o asimilación. e) El alumnado

inmigrante tiene dificultades en la promoción entre las etapas educativas, especialmente en el caso de los estudiantes norteafricanos y subsaharianos, y en los de nivel socioeconómico más bajo. f) El alumnado más implicado en las actividades escolares son los que se sienten más apoyados por sus padres. g) Las satisfacción y el rendimiento académico del alumnado, así como sus conductas disruptivas, están relacionadas con las actitudes de las familias hacia el trabajo escolar y la percepción del ambiente motivacional de la clase.

Las diferencias entre las expectativas académicas del alumnado inmigrante han sido evidenciadas en el estudio de Buendía et al. (2004). El alumnado Norteafricano aspira a encontrar un empleo y considera la educación como la vía para entrar al mercado de trabajo. En el alumnado Latinoamericano se advierte un alto nivel de motivación para proseguir sus estudios. El alumnado del Este de Europa aspira a formarse antes de entrar en el Mercado laboral a través de los Ciclos Formativos, el Bachillerato o la Universidad. De acuerdo con lo señalado por autores como Portes y MacLeod (1996), Vaillet y Caille (1999), Levels y Dronkers (2008) o Cebolla (2011), el rendimiento y las expectativas académicas del alumnado inmigrante están más relacionados con el estatus de los estudiantes que con la etnicidad.

Las trayectorias académicas y profesionales del alumnado inmigrante se trazan en la educación secundaria obligatoria. Las decisiones que se toman en esta etapa están unidas a la situación social y económica de sus familias, el rendimiento académico, las expectativas personales y el apoyo percibido en las familias. El propósito de continuar los estudios o de entrar en el mercado de trabajo solo puede ser entendido dentro del conjunto de objetivos del plan de vida personal. Los objetivos personales, académicos y profesionales del proyecto de vida y la percepción de apoyo del alumnado inmigrante de Educación Secundaria Obligatoria necesitan ser estudiados a fin de orientarlo adecuadamente en sus decisiones.

Método

Muestra

En la investigación participaron 803 alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria que cursaban sus estudios en cuatro centros públicos de las

Islas Canarias. Los centros fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios: a) estaban de acuerdo en participar en un proyecto de investigación financiado con fondos públicos; b) el veinte por cien de sus alumnos/as eran inmigrantes; c) estaban ubicados en zonas periférico-urbanas de gran expansión. El 52.7% del alumnado de la muestra eran varones y el 47.3% mujeres; en cuanto al curso, un 54.7% estaba escolarizado en primero y segundo de educación secundaria obligatoria y el 45.3% estaba escolarizado en tercero y cuarto. Las edades del alumnado estaban comprendida entre los 11 y 19 años (\bar{X} : 14.27; S: 1.48); el 81.1% se encontraba en el intervalo de 13-16 años. La muestra estaba distribuida de la siguiente manera según la zona de procedencia: 71.7% Latinoamericanos, 18.9% Europeos, 6.6% Africanos y 2.7% Asiáticos.

Instrumento

El Cuestionario de Orientación Académica y Laboral (COAL) fue diseñado *ad hoc* y está formado por 15 preguntas de opción múltiple. Las dimensiones de información que se analizan en el COAL son las siguientes: a) características personales; b) toma de decisiones al final de la educación secundaria obligatoria; c) expectativas profesionales; d) expectativas académico-profesionales percibidas en los padres; e) rendimiento académico; f) apoyo familiar percibido; g) objetivos del proyecto de vida; h) claridad del proyecto de vida.

El COAL incluye una pregunta para examinar la importancia que el alumnado da a los motivos para justificar su elección profesional. La pregunta tiene 19 motivos con cuatro alternativas de respuesta puntuables entre 1 (nada importante) y 4 (muy importante). Los diecinueve motivos fueron seleccionados en base a los resultados de varios grupos de discusión realizados con alumnado inmigrante y no inmigrante de educación secundaria obligatoria. Respecto a su consistencia interna, el coeficiente α de Cronbach dio un valor 0.63. En cuanto a su estructura interna, la prueba KMO dio un valor de 0.845 y la prueba de esfericidad de Bartlett's fue significativa ($p < 0.000$). La extracción de la matriz de componentes generó 5 dimensiones que explicaban el 48% de la varianza total y que agrupaban los motivos relativos a: F1) dinero, prestigio y estabilidad; F2) innovación; F3) altruismo; F4) facilidad/accesibilidad de los estudios; F5) intereses profesionales.

Para analizar el apoyo familiar afectivo percibido se empleó una adaptación de la escala de Figuera, Darias y Forner (2003). La escala contiene cuatro ítems con 4 alternativas de respuesta puntuables entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). La aplicación del α de Cronbach obtuvo un coeficiente de 0.72. La prueba KMO dio un valor de 0.749 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p < 0.000$). El Análisis de Componentes Principales generó un solo factor que explicaba el 54'96% de la varianza total.

Para examinar el grado de prioridad de distintos objetivos académicos, personales y profesionales en el proyecto de vida se incluyó una escala en el COAL. La escala contiene 33 objetivos con 4 opciones de respuesta puntuables entre 1 (nada prioritario) y 4 (muy prioritario). Los objetivos fueron seleccionados en base a los resultados de varios grupos de discusión realizados con alumnado inmigrante y no inmigrante de educación secundaria obligatoria. La aplicación del α de Cronbach obtuvo un valor de 0.811. La prueba KMO dio un valor de 0.840 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p < 0.000$). La extracción de la matriz de componentes generó 9 factores que explicaban el 56.37% de la varianza total y agrupaban los objetivos de la siguiente manera: 1) modelo ideal de vida, 2) familia, 3) prestigio, 4) altruismo, 5) empleo, 6) emancipación, 7) migración, 8) estudios y 9) emprendeduría.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron distribuidos en los centros educativos por sus orientadores y aplicados en cada grupo por el profesorado en el horario destinado a las sesiones de tutoría. La cumplimentación de los cuestionarios fue anónima. La recogida de datos se llevó a cabo durante el curso académico 2011–2012. El permiso para realizar la investigación en los centros de educación secundaria fue obtenido de la autoridad competente. Los datos de este estudio forman parte de una investigación más amplia en la que se analiza el desarrollo de la carrera del alumnado en las Islas Canarias.

El análisis de los datos comprendió: estadísticos descriptivos; coeficiente α de Cronbach; Análisis de Componentes Principales; tablas de contingencia; coeficientes \bar{X} , χ^2 y de Contingencia; prueba U de Mann-Whitney y prueba H de Kruskal-Wallis. Estos análisis fueron realizados usando el programa estadístico SPSS 21.

Resultados

Toma de decisiones

Dos tercios (62.9%) del alumnado inmigrante opta por cursar estudios de Bachillerato al finalizar la educación secundaria obligatoria; la opción de cursar Ciclos Formativos de Grado Medio solo fue elegida por el 10.7% de los sujetos. La Tabla I muestra la distribución de las decisiones del alumnado según su continente de origen. Los coeficientes χ^2 y de Contingencia muestran una asociación significativa entre ambas variables (χ^2 27.804, Coeficiente de Contingencia 0.183, sig.=0.006). El alumnado Europeo y Latinoamericano prefiere cursar Bachillerato; mientras que un mayor porcentaje de alumnado Asiático y Africano elige trabajar o cursar Ciclos Formativos, o no tienen una idea clara al respecto.

TABLA I. Decisiones del alumnado al final de la educación secundaria obligatoria

| | Europeos | Latinoamericanos | Asiáticos | Africanos |
|--------------------------|----------|------------------|-----------|-----------|
| No lo tengo claro | 17.9 | 13.4 | 23.8 | 28.8 |
| Trabajar | 1.3 | 4.2 | 9.5 | 5.8 |
| Cursar Ciclos Formativos | 7.9 | 11.1 | 9.5 | 13.5 |
| Cursar Bachillerato | 62.9 | 65.5 | 52.4 | 38.5 |
| Otra | 9.9 | 5.7 | 4.8 | 13.4 |

Las decisiones del alumnado tienden a coincidir con las expectativas de sus progenitores. La mayoría del alumnado percibe en sus padres y madres una preferencia por los estudios de Bachillerato. Los coeficientes χ^2 and de Contingencia muestran una asociación significativa entre ambas variables (expectativas paternas: χ^2 32.393, coeficiente de Contingencia 0.206, sig. < 0.006; expectativas maternas: χ^2 49.865, coeficiente de Contingencia 0.245, sig. < 0.000). Un alto porcentaje del alumnado Europeo, Latinoamericano y Asiático piensa que sus padres y madres prefieren los estudios de Bachillerato; un mayor porcentaje de estudiantes Africanos perciben en sus padres y madres la preferencia por los Ciclos Formativos, el acceso al mercado de trabajo u otras alternativas como estudiar en academias privadas o hacer oposiciones (ver Tabla II).

TABLA II. Expectativas percibidas en padres y madres

| | Europeos | | Latinoamericanos | | Asiáticos | | Africanos | |
|--------------------------|----------|------|------------------|------|-----------|------|-----------|------|
| | P | M | P | M | P | M | P | M |
| No lo tengo claro | 19.0 | 10.8 | 13.1 | 5.7 | 5.2 | 15.0 | 6.1 | 2.0 |
| Trabajar | 7.3 | 4.7 | 5.3 | 3.0 | 10.5 | 10.0 | 10.2 | 16.3 |
| Cursar Ciclos Formativos | 1.5 | 6.8 | 5.3 | 7.6 | 5.3 | -- | 14.3 | 14.3 |
| Cursar Bachillerato | 66.4 | 73.6 | 71.0 | 79.0 | 73.7 | 70.0 | 53.1 | 51.0 |
| Otras | 5.8 | 4.1 | 5.1 | 4.6 | 5.3 | 5.0 | 16.3 | 16.3 |

Elección profesional

El alumnado Europeo (78.4%) y Latinoamericano (79.5%) tiene más claro cuál será su futura profesión que el alumnado Africano (66.7%) y Asiático (47.1%). Los coeficientes χ^2 y de Contingencia muestran una asociación significativa entre ambas variables (χ^2 13.093, coeficiente de Contingencia: 0.133, sig. <0.004).

Más del 60% del alumnado consideró bastante o muy importantes las siguientes razones para justificar su elección profesional: los intereses y habilidades personales, las ganancias económicas, ayudar a otras personas, los consejos familiares, disfrutar de nuevos retos y evitar la monotonía. Un bajo porcentaje de estudiantes señaló como bastante o muy importantes los siguientes motivos: el prestigio social, los consejos del tutor, y la facilidad/bajo coste de los estudios (ver Tabla III).

TABLA III. Motivos bastante/muy importantes para la elección profesional

| | Europeos | Latino-americanos | Asiáticos | Africanos |
|--|----------|-------------------|-----------|-----------|
| Me veo capacitado para cursar los estudios | 85.1 | 83.7 | 25.0 | 78.5 |
| Está relacionada con mis intereses profesionales | 81.6 | 80.8 | 62.5 | 50.0 |
| Me permitirá disfrutar de retos y aventuras | 75.7 | 71.7 | 62.5 | 65.4 |
| Mi familia la considera adecuada para mí | 71.0 | 67.1 | 28.6 | 71.4 |
| Me permitirá no hacer siempre el mismo trabajo | 67.7 | 59.0 | 28.6 | 60.0 |
| Me permitirá ganar mucho dinero | 64.6 | 68.2 | 50.0 | 72.0 |
| Me permitirá ayudar a otras personas | 63.3 | 70.9 | 75.0 | 73.1 |
| Me permitirá trabajar en grupo en vez de solo | 62.0 | 60.4 | 85.7 | 68.2 |
| Tiene muchas salidas laborales | 58.9 | 70.2 | 28.6 | 61.6 |
| Me permitirá disponer de tiempo de ocio | 55.6 | 57.9 | 57.1 | 52.0 |
| Me permitirá realizar actividades innovadoras | 54.8 | 60.3 | 0 | 55.5 |
| Me permitirá encontrar trabajo pronto | 53.6 | 61.1 | 42.9 | 69.2 |
| Me permitirá mejorar el mundo | 49.5 | 57.6 | 57.2 | 54.1 |
| Me permitirá decidir lo que deben hacer otros | 46.3 | 40.2 | 28.6 | 50.0 |
| Mi tutor la considera adecuada para mí | 45.5 | 41.4 | 0 | 57.7 |
| Los estudios no requieren mucho dinero | 44.3 | 38.2 | 12.5 | 48.0 |
| No me despedirán, ni bajarán el sueldo | 41.4 | 42.4 | 42.9 | 33.4 |
| Me permitirá ser una persona famosa | 37.4 | 35.7 | 25.0 | 52.0 |
| Los estudios son fáciles de aprobar | 29.6 | 26.5 | 37.5 | 48.1 |

La prueba de Kruskal-Wallis mostró diferencias significativas entre los grupos en los siguientes motivos: 1) está relacionada con mis intereses profesionales (χ^2 11.2181, sig.<0.010); 2) tiene muchas salidas laborales (χ^2 12.156, sig.<0.007); 3); los estudios no requieren mucho dinero (χ^2 10.421, sig.< 0.015); 4); estoy capacitado para cursar los estudios de esa profesión (χ^2 13.450, sig.=0.004); 5) los estudios de esa profesión son fáciles de aprobar (χ^2 10.823, sig. < 0.0013); 6) me permitirá participar en actividades innovadoras (χ^2 11.007, sig. < 0.012).

Los contrastes entre los grupos mediante la prueba de Mann-Whitney mostraron diferencias significativas (ver Tabla IV): a) el alumnado Latinoamericano consideró más relevantes que otros grupos los intereses profesionales, las oportunidades de trabajo, la capacidad para cursar los

estudios y la naturaleza innovadora de la profesión; b) el alumnado Europeo ponderó más los intereses profesionales que el alumnado Africano; c) el alumnado Africano dio mayor importancia a la facilidad y al bajo coste de los estudios que otros grupos; d) el alumnado Africano consideró más relevantes la naturaleza innovadora de la profesión y la capacidad para cursar los estudios que el alumnado Asiático.

TABLA IV. Motivos de elección profesional (Contrastes significativos. U Mann-Whitney)

| Motivos | Grupos | Rango Promedio (RP) | Z | Sig. |
|--|----------------------------|---------------------|--------|-------|
| Está relacionada con mis intereses profesionales | Europeos-Latinoamericanos | 229.85 - 270.32 | -2.508 | 0.010 |
| | Europeos-Africanos | 67.12 - 45.08 | -2.993 | 0.003 |
| Tiene muchas salidas laborales | Latinoamericanos-Asiáticos | 220.78 - 109.50 | -2.465 | 0.010 |
| Los estudios no requieren mucho dinero | Europeos-Africanos | 58.44 - 73.36 | -1.956 | 0.050 |
| | Asiáticos-Africanos | 9.94 - 19.26 | -2.471 | 0.013 |
| Me veo capacitado para cursar los estudios | Europeos-Asiáticos | 54.29 - 18.75 | -3.586 | 0.000 |
| | Latinoamericanos-Asiáticos | 222.71 - 73.75 | -3.594 | 0.000 |
| | Asiáticos-Africanos | 9.88 - 20.96 | -2.767 | 0.010 |
| Los estudios son fáciles de aprobar | Europeos-Africanos | 58.92 - 77.81 | -2.560 | 0.010 |
| Me permitirá no hacer siempre el mismo trabajo | Europeos-Asiáticos | 51.90 - 20.50 | -2.737 | 0.010 |
| | Latinoamericanos-Asiáticos | 216.04 - 70.75 | -3.006 | 0.003 |
| | Asiáticos-Africanos | 9.00 - 18.78 | -2.326 | 0.020 |

Apoyo familiar afectivo percibido

La prueba de Kruskal-Wallis mostró diferencias significativas entre los grupos respecto al apoyo percibido en las familias (χ^2 33.375, sig.< 0.000). Los contrastes entre los grupos mediante la prueba de Mann-Whitney mostraron que el grado de apoyo percibido por el alumnado Latinoamericano es mayor que el percibido por los demás grupos (Europeos/Latinoamericanos: RP 293.21-332.29; Z -2.155; sig.< 0.03); (Latinoamericanos/Asiáticos: RP 278.10-87.84; Z -4.982; sig.< 0.000); (Latinoamericanos/Africanos: RP 284.21-283.34; Z -2.658; sig.< 0.01). El

apoyo familiar percibido es progresivamente menor en el alumnado Europeo, Africano y Asiático (Europeos/Asiáticos: $RP\ 74.00-31.22$; $Z\ -4.126$; $sig.< 0.000$); (Asiáticos/Africanos: $RP\ 18.06-27.06$; $Z\ -2.160$; $sig.< 0.031$).

Proyecto personal de vida

La Tabla V muestra los objetivos priorizados por los estudiantes en sus proyectos de vida según su continente de origen. El primer bloque incluye los objetivos priorizados por un mayor porcentaje de estudiantes: de carácter laboral (ser un buen profesional, trabajar en algo que me guste), académicos (finalizar la educación secundaria), familiares (llevarme bien con mis padres, ayudar a mi familia), relacionales (conservar a mis amigos) y de consumo (comprar una casa o un coche). En este bloque de objetivos, menos del 66% del alumnado Africano priorizó la finalización de los estudios de secundaria. Sólo los objetivos de carácter profesional fueron priorizados por más del 80% del alumnado Asiático.

El segundo bloque incluye objetivos de carácter altruista (ayudar a las personas sin recursos), académicos (finalizar estudios universitarios), sociales (ser alguien importante) de consumo (comprar todo lo que me gusta) o de emprendeduría (tener mi propio negocio). En este bloque de objetivos destaca el hecho de que el 80% del alumnado Africano prioriza: sacar adelante a mis hijos, ayudar a la gente sin recursos, tener mi propio negocio y ser alguien importante

El tercer bloque está formado por los objetivos menos priorizados por el alumnado. Este bloque incluye objetivos de emancipación (irme de casa o trabajar cuanto antes), familiares (tener pareja, casarme, tener hijos) y sociales (ser famoso). El alumnado Africano prioriza más los objetivos de este bloque.

TABLA V. Prioridad de objetivos personales

| Objetivos | Latino-americanos | Europeos | Asiáticos | Africanos |
|--|-------------------|----------|-----------|-----------|
| 1. Trabajar en algo que me guste | 96.4 | 93.2 | 84.3 | 83.7 |
| 2. Ser un buen profesional | 96.0 | 91.7 | 84.2 | 83.7 |
| 3. Llevarme bien con mis padres | 93.9 | 93.8 | 65.0 | 91.9 |
| 4. Tener un puesto de trabajo fijo | 93.6 | 91.5 | 63.2 | 90.0 |
| 5. Conservar a mis amigos | 92.3 | 95.1 | 70.6 | 95.9 |
| 6. Ayudar económicamente a mi familia | 91.5 | 91.5 | 79.0 | 84.0 |
| 7. Finalizar mis estudios de secundaria | 90.9 | 86.4 | 57.9 | 66.2 |
| 8. Comprar una casa | 88.9 | 91.2 | 45.0 | 84.0 |
| 9. Trabajar en algo donde la gente se lleve bien | 88.5 | 93.8 | 68.4 | 80.0 |
| 10. Tener tiempo libre para mis aficiones | 88.4 | 90.4 | 57.9 | 92.0 |
| 11. Ganar mucho dinero | 86.6 | 89.3 | 70.0 | 86.0 |
| 12. Obtener el carnet de conducir | 85.8 | 88.5 | 63.1 | 80.5 |
| 13. Comprar un coche | 83.3 | 85.5 | 63.1 | 87.7 |
| 14. Tener muchos amigos | 78.3 | 83.8 | 78.9 | 76.6 |
| 15. Sacar adelante a mis hijos | 78.0 | 90.7 | 40.0 | 86.0 |
| 16. Finalizar estudios universitarios | 77.8 | 76.6 | 55.2 | 66.7 |
| 17. Viajar/conocer el mundo | 76.6 | 78.9 | 63.1 | 73.4 |
| 18. Ser alguien importante | 76.0 | 64.0 | 50.0 | 85.5 |
| 19. Ayudar a la gente sin recursos | 73.8 | 70.5 | 63.2 | 80.9 |
| 20. Comprar todo lo que me guste | 71.7 | 63.8 | 47.3 | 75.0 |
| 21. Tener mi propio negocio | 68.9 | 68.3 | 55.5 | 81.2 |
| 22. Mejorar el medioambiente | 66.1 | 70.8 | 68.4 | 74.5 |
| 23. Ayudar a mi pareja a encontrar trabajo | 63.9 | 68.3 | 40.0 | 75.1 |
| 24. Vivir en un lugar diferente al actual | 62.1 | 57.0 | 36.8 | 61.7 |
| 25. Estudiar en otro país | 60.0 | 57.9 | 45.0 | 58.4 |
| 26. Trabajar cuanto antes | 56.0 | 54.0 | 58.8 | 64.6 |
| 27. Tener pareja | 51.4 | 63.3 | 30.0 | 58.8 |
| 28. Casarme | 46.8 | 59.3 | 31.6 | 57.2 |
| 29. Ligar mucho | 43.1 | 49.7 | 35.3 | 60.5 |
| 30. Tener hijos | 40.6 | 50.3 | 25.0 | 60.0 |
| 31. Ser famoso | 37.5 | 45.5 | 26.3 | 49.0 |
| 32. Irme de casa cuanto antes | 28.5 | 34.0 | 38.9 | 42.0 |
| 33. Trabajar en lo que sea | 18.4 | 18.9 | 36.8 | 41.3 |

Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis muestran diferencias significativas entre los grupos de alumnos/as en 18 de los 33 objetivos analizados: a) finalizar la educación secundaria (χ^2 28.595, sig.<0.000); b) tener pareja (χ^2 17.181, sig.<0.001); c) ayudar a mi pareja a encontrar trabajo (χ^2 11.331, sig.<0.01); d) tener hijos (χ^2 22.275 sig.<0.000); e) finalizar estudios universitarios (χ^2 10.140, sig.<0.01); f) sacar adelante a mis hijos (χ^2 16.454, sig.<0.001); g) comprar una casa (χ^2 18.631,

sig.<0.000); h) ser alguien importante (χ^2 21.353, sig.<0.000); i) casarme (χ^2 19.366, sig.<0.000); j) tener tiempo para mis aficiones (χ^2 14.481, sig.<0.002); k) trabajar en algo donde la gente se lleve bien (χ^2 8.013, sig.<0.05); l) trabajar en lo que sea (χ^2 10.098, sig.<0.02); m) ser un buen profesional (χ^2 14.036, sig.<0.003); n) tener un trabajo fijo (χ^2 15.530, sig.<0.001); ñ) llevarme bien con mis padres (χ^2 9.973, sig.<0.02); o) ayudar económicamente a mi familia (χ^2 8.067, sig.<0.05); p) ayudar a la gente sin recursos (χ^2 11.753, sig.<0.01); q) comprar todo lo que me gusta (χ^2 17.240, sig.<0.001).

Los contrastes entre grupos mediante la prueba de Mann-Whitney mostraron diferencias significativas (ver Tabla VI). Los objetivos académicos (finalizar la educación secundaria o terminar estudios universitarios) fueron más relevantes para los estudiantes Europeos y Latinoamericanos. Los objetivos familiares (tener hijos o casarme) eran prioritarios para los estudiantes Africanos y Europeos. Los objetivos relativos al consumo y el prestigio social (comprar todo lo que me gusta o ser alguien importante) eran priorizados por los estudiantes Africanos y Latinoamericanos.

Como se puede observar en la Tabla VI, objetivos como “trabajar en lo que sea” o “ayudar a la gente sin recursos” son más relevantes para los estudiantes Africanos. El alumnado Asiático da una baja prioridad a los objetivos analizados en comparación a los otros tres grupos.

TABLA VI. Objetivos del Proyecto de vida (Contrastes significativos. U Mann-Whitney)

| Objetivos | Grupos | Rango Promedio | Z | Sig. |
|---|----------------------------|------------------|--------|-------|
| Finalizar mis estudios de secundaria | Europeos-Latinoamericanos | 326.63 - 359.95 | -2.123 | 0.034 |
| | Europeos-Asiáticos | 86.13 - 63.18 | -2.204 | 0.028 |
| | Europeos-Africanos | 104.53 - 82.75 | -2.596 | 0.009 |
| | Latinoamericanos-Asiáticos | 292.39 - 189.55 | -3.206 | 0.001 |
| | Latinoamericanos-Africanos | 312.20 -218.58 | -4.330 | 0.000 |
| Tener pareja | Europeos-Latinoamericanos | 388.41 - 343.67 | -2.497 | 0.013 |
| | Europeos-Asiáticos | 88.60 - 50.23 | -3.488 | 0.000 |
| | Latinoamericanos-Asiáticos | 293.06 - 190.25 | -2.854 | 0.004 |
| | Asiáticos-Africanos | 24.78 - 40.40 | -2.978 | 0.003 |
| | Europeos-Asiáticos | 86.41 - 58.25 | -2.598 | 0.009 |
| Ayudar a mi pareja a encontrar trabajo | Latinoamericanos-Asiáticos | 288.10 - 199.90 | -2.470 | 0.014 |
| | Latinoamericanos-Africanos | 294.80 - 347.06 | -2.109 | 0.035 |
| | Asiáticos-Africanos | 24.30 - 38.75 | -2.862 | 0.004 |
| | Europeos-Latinoamericanos | 387.77 - 340.51 | -2.618 | 0.009 |
| | Europeos-Asiáticos | 88.49 - 55.00 | -3.005 | 0.003 |
| Tener hijos | Europeos-Africanos | 95.01 - 112.79 | -1.966 | 0.049 |
| | Latinoamericanos-Asiáticos | 289.29 - 209.38 | -2.205 | 0.027 |
| | Latinoamericanos-Africanos | 294.67 - 376.86 | -3.315 | 0.001 |
| | Asiáticos-Africanos | 23.38 - 40.35 | -3.282 | 0.001 |
| | Europeos-Asiáticos | 85.52 - 63.66 | -2.015 | 0.044 |
| Finalizar estudios universitarios | Latinoamericanos-Asiáticos | 289.91 - 202.03 | -2.513 | 0.012 |
| | Latinoamericanos-Africanos | 305.21 - 258.67 | -1.963 | 0.050 |
| | Europeos-Asiáticos | 85.22 - 43.75 | -4.166 | 0.000 |
| Sacar adelante a mis hijos | Latinoamericanos-Asiáticos | 287.36 - 164.23 | -3.758 | 0.000 |
| | Asiáticos-Africanos | 22.78 - 40.59 | -3.613 | 0.000 |
| | Europeos-Asiáticos | 88.51 - 47.40 | -4.05 | 0.000 |
| Comprar una casa | Latinoamericanos-Asiáticos | 293.43 - 151.48 | -4.250 | 0.000 |
| | Asiáticos-Africanos | 23.00 - 40.50 | -3.558 | 0.000 |
| | Europeos-Latinoamericanos | 309.50 - 362.01 | -2.966 | 0.003 |
| Ser alguien importante | Europeos-Africanos | 91.23 - 118.72 | -3.089 | 0.002 |
| | Latinoamericanos-Asiáticos | 291.26 - 183.43 | -3.041 | 0.002 |
| | Asiáticos-Africanos | 22.55 - 39.48 | -3.424 | 0.001 |
| | Europeos-Latinoamericanos | 385.75 - 340.00 | -2.521 | 0.012 |
| Casarme | Europeos-Asiáticos | 86.67 - 50.66 | -3.226 | 0.001 |
| | Latinoamericanos-Asiáticos | 289.41 - 201.79 | -2.356 | 0.018 |
| | Latinoamericanos-Africanos | 295.97 - 363.93 | -2.720 | 0.007 |
| | Asiáticos-Africanos | 21.50 - 39.54 | -3.519 | 0.000 |
| | Europeos-Asiáticos | 87.20 - 50.76 | -3.422 | 0.001 |
| Tener tiempo para mis aficiones | Latinoamericanos-Asiáticos | 291.78 - 162.45 | -3.669 | 0.000 |
| | Asiáticos-Africanos | 22.58 - 39.72 | -3.425 | 0.001 |
| | Europeos-Asiáticos | 84.53 - 58.66 | -2.508 | 0.012 |
| Trabajar en algo donde la gente se lleve bien | Latinoamericanos-Asiáticos | 288.50 - 198.42 | -2.585 | 0.010 |
| | Asiáticos-Africanos | 26.53 - 38.22 | -2.374 | 0.018 |
| | Europeos-Africanos | 89.94 - 110.72 | -2.393 | 0.017 |
| Trabajar en lo que sea | Latinoamericanos-Africanos | 295.40 - 361.96 | -2.697 | 0.007 |
| | Europeos-Latinoamericanos | 315.28 - 359.09 | -2.860 | 0.004 |
| Ser un buen profesional | Latinoamericanos-Asiáticos | 289.52 - 213.61 | -2.465 | 0.014 |
| | Europeos-Latinoamericanos | 316.46 - 357.94 | -2.642 | 0.008 |
| Tener un trabajo fijo | Europeos-Asiáticos | 83.49 - 62.42 | -2.075 | 0.038 |
| | Latinoamericanos-Asiáticos | 291.32 - 190.79 | -3.172 | 0.002 |
| | Asiáticos-Africanos | 27.18 - 37.97 | -2.284 | 0.022 |
| | Europeos-Asiáticos | 87.35 - 59.38 | -2.964 | 0.003 |
| Llevarme bien con mis padres | Latinoamericanos-Asiáticos | 292.29 - 1097.40 | -3.088 | 0.002 |
| | Asiáticos-Africanos | 26.90 - 38.31 | -2.534 | 0.011 |
| | Europeos-Asiáticos | 82.96 - 62.21 | 2.038 | 0.042 |
| Ayudar económicamente a mi familia | Latinoamericanos-Asiáticos | 290.46 - 200.92 | -2.649 | 0.008 |
| | Asiáticos-Africanos | 27.95 - 37.68 | -1.999 | 0.046 |
| | Europeos-Africanos | 86.86 - 1013.14 | -3.082 | 0.002 |
| Ayudar a la gente sin recursos | Latinoamericanos-Africanos | 294.63 - 350.19 | -2.257 | 0.024 |
| | Asiáticos-Africanos | 25.61 - 36.69 | -2.261 | 0.024 |
| | Europeos-Latinoamericanos | 307.73 - 357.03 | 2.753 | 0.006 |
| Comprar todo lo que me gusta | Europeos-Africanos | 89.83 - 110.19 | -2.341 | 0.019 |
| | Latinoamericanos-Asiáticos | 289.64 - 180.29 | -3.000 | 0.003 |
| | Asiáticos-Africanos | 23.32 - 38.23 | -2.962 | 0.003 |
| | Europeos-Latinoamericanos | 307.73 - 357.03 | 2.753 | 0.006 |

Discusión y conclusiones

Toma de decisiones y expectativas familiares

Los resultados de esta investigación son consistentes con los de otros estudios realizados con alumnado de educación secundaria no inmigrante. El alumnado inmigrante, al igual que sus compañeros no inmigrantes, prefieren cursar el Bachillerato por ser estudios socialmente más valorados (Santana, Feliciano y Jiménez, 2012; Santana, Feliciano y Santana, 2012). La decisión de cursar Bachillerato, en detrimento de los Ciclos Formativos, es un reflejo de la opinión de sus padres. De acuerdo con lo señalado por Figuera, Torrado, Llanes y Pol (2012), la elección de dicha alternativa académica pone de manifiesto el valor que las familias dan a la educación como elemento de promoción social. En este caso, la educación académica que conduce a los estudios universitarios es especialmente valorada. Nuestros resultados son consistentes con los de otros estudios en los que los intereses profesionales de los padres modulan los intereses profesionales de los hijos (Feliciano y Rumbaut, 2005; Wong, Wong y Pen, 2011; Sawitri, Creed y Zimmer-Gembeck, 2014). Por ello, el orientador debe diseñar actividades de orientación que permitan al alumnado tomar conciencia de la influencia que los deseos de los padres tienen sobre la toma de decisiones.

Trabajo fijo y emprendeduría en una época convulsa

La seguridad y el confort en el trabajo o la estabilidad en las relaciones sociales son objetivos prioritarios para el alumnado. Sin embargo, en las modernas sociedades líquidas tales objetivos son utópicos (Bauman, 2000). En una sociedad sujeta a constantes cambios, donde la inseguridad prevalece en diferentes esferas de la vida, es necesario revisar con los estudiantes sus objetivos vitales a la luz de la realidad socioeconómica y cultural. Como señalan Savikas et al (2009), “en la actualidad las perspectivas profesionales parecen mucho menos definibles y predecibles, con transiciones laborales más frecuentes y difíciles [...] En la era de la información los trabajadores en situación de precariedad laboral deben [...] abrazar la flexibilidad más que la estabilidad, y crear sus propias oportunidades” (p. 2).

Iniciar un negocio es un objetivo prioritario para un alto porcentaje de estudiantes inmigrantes; este espíritu empresarial representa nuevas oportunidades para el futuro. España ha tenido un elevado porcentaje de jóvenes desempleados y bajo crecimiento económico desde la explosión de la “burbuja inmobiliaria”; por tanto, la alternativa del autoempleo es la vía que muchos jóvenes tienen para lograr un trabajo remunerado. Varios autores afirman que los inmigrantes tienen más iniciativa para crear negocios que los nativos de un país (Kalantaridis y Bika, 2006; Neupert y Baughn 2013). A este respecto, Mancilla, Viladomiu y Guallarte (2010) señalan que los extranjeros en España muestran una mayor capacidad de emprendeduría que los españoles; por tanto, ser inmigrante aumenta la probabilidad de desarrollar una actividad empresarial. Los centros escolares deben tener un rol relevante en la promoción de la autonomía y la iniciativa personal tanto en el alumnado inmigrante como en el local. El profesorado y los orientadores deben ayudar a los estudiantes a promover el espíritu de iniciativa a través del currículo y de los programas de orientación.

Toma de decisiones y apoyo familiar

El alumnado Africano y Asiático percibe menos apoyo familiar que el Latinoamericano y el Europeo. Un menor apoyo familiar conduce a los estudiantes a diseñar metas académicas y profesionales poco ambiciosas y a incorporarse prematuramente al mercado laboral con un bajo nivel educativo. De acuerdo con Figuera y Massot (2013), el acceso prematuro de los jóvenes al mercado de trabajo hace difícil su regreso a las aulas. El problema no es el tipo de proyecto de vida en sí, sino la precipitación en la toma de decisiones que puede condicionar la trayectoria profesional del alumnado.

Las diferencias en el apoyo percibido se reflejan en los motivos del alumnado para justificar sus decisiones profesionales. Los estudiantes Europeos y Latinoamericanos señalan como motivos fundamentales sus intereses personales y sus habilidades; este alumnado no percibe la necesidad de una pronta incorporación al mercado de trabajo y, por tanto, ve en sus estudios una vía para acceder a mejores oportunidades de trabajo que encajen con sus intereses y habilidades. El alumnado Africano señala la facilidad y el bajo coste de los estudios para justificar su elección

profesional; en este caso, el valor de los estudios radica en facilitar el acceso inmediato a una profesión. Aunque la educación es positivamente valorada por las familias inmigrantes, las circunstancias sociales y económicas pesan en la decisión de entrar en el mercado laboral. De acuerdo con Cardoso y Ferreira Marques (2008), las barreras académicas y profesionales percibidas por este alumnado y sus familias contribuyen al empobrecimiento de sus aspiraciones vocacionales. Es necesario, por tanto, diseñar actividades de orientación para que el alumnado sea capaz de analizar la naturaleza de las barreras académicas y profesionales, y desarrollar estrategias para superarlas.

Proyecto de vida y estatus social

El apoyo percibido y la motivación del alumnado se reflejan en los objetivos prioritarios en sus proyectos de vida. El alumnado Asiático y Africano prioriza “trabajar en lo que sea” más que los otros grupos, y prioriza menos “terminar la educación secundaria”. El alumnado Latinoamericano y el Europeo considera que es importante cursar estudios universitarios. Estos resultados muestran como los grupos de estudiantes inmigrantes priorizan objetivos distintos en sus proyectos de vida; esto se traduce en el desarrollo de trayectorias académicas y profesionales diferentes. Autores como Levels y Dronkers (2008) o Cebolla (2011) afirman que las diferencias en el rendimiento y en las expectativas académicas del alumnado inmigrante están relacionadas con el estatus social de sus familias.

Nuestros resultados confirman los hallazgos de otros estudios donde se observó que las familias de los estudiantes inmigrantes tenían altas expectativas independientemente de su origen (Aguado et al., 2003; Terrén y Carrasco, 2007). Como afirman Intxausti, Etxeberria, y Joaristi (2014:13), las expectativas familiares pueden indicar esperanzas y deseos de un posible avance social e intergeneracional, y/o de adaptación al país de acogida. Sin embargo, las desfavorables condiciones socioeconómicas de ciertas familias inmigrantes generan bajas expectativas sobre las trayectorias académicas y profesionales. (Goldenberg, Gallimore, Reese y Garnier, 2001; Buendía et al. 2004; Márquez, 2010).

Proyecto de vida, altruismo y responsabilidades familiares

Los objetivos altruistas están presentes en el proyecto de vida del alumnado inmigrante, no obstante estos objetivos tienen mayor peso en el alumnado Africano. Las dificultades socioeconómicas experimentadas por los estudiantes Africanos pueden hacerles más conscientes de los problemas de las personas en riesgo de exclusión. La exclusión social y sus consecuencias han de ser objeto de análisis en los programas de orientación; de esta manera el alumnado comprenderá otras realidades y reflexionará sobre el valor del altruismo en sus trayectorias profesionales. La relación con sus parejas y las responsabilidades parentales son más relevantes para el alumnado Africano que para otros grupos de alumnos/as. El efecto a medio plazo de este tipo de objetivos en el proyecto de vida de los hombres y las mujeres debe ser objeto de reflexión. El análisis del impacto que los objetivos familiares tienen sobre las decisiones académicas y profesionales de los chicos y las chicas debe ser realizado desde una perspectiva de género.

Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar en el alumnado el autoanálisis, y la creación de proyectos de vida realistas. A través del enfoque de “aprendizaje a lo largo de la vida” el alumnado podrá adquirir: a) una mayor autonomía para establecer y cuestionar sus proyectos de vida, uniendo experiencias del pasado y del presente con el futuro, y b) una mayor comprensión de sus contextos vitales y de los cambios que deben realizar para hacer una planificación óptima de sus proyectos de vida (Romero et al., 2012). Los programas de orientación deben abordar los procesos de toma de decisiones desde una perspectiva intercultural y socioeconómica que pueda favorecer la revisión crítica del proyecto de vida. De acuerdo con Osuna (2012), la experiencia de la diferencia social y cultural es una fuente de enriquecimiento educativo.

Los orientadores pueden ayudar a reducir la desigualdad y a promover la justicia social siendo conscientes de la importancia de los factores socioculturales (Müller, 2014). La escuela pública, donde hay más alumnado inmigrante escolarizado, tiene la responsabilidad y el reto de ayudarles a clarificar sus proyectos de vida. La atención/apoyo personalizado que el alumnado inmigrante recibe en las tutorías y en el Departamento de Orientación es una vía para dar la adecuada respuesta educativa a sus necesidades.

Limitaciones y prospectivas

Los hallazgos del estudio deben ser considerados a la luz de varias limitaciones. El bajo porcentaje de participantes Asiáticos y Africanos no permite la generalización de los resultados; es necesario realizar otros estudios con muestras más amplias de alumnos/as inmigrantes procedentes de esas zonas geográficas. Estos estudios podrían: 1) confirmar las tendencias observadas en la priorización de los objetivos de los proyectos vitales, y 2) profundizar en los factores que contribuyen a modelar dichos proyectos. Nuestro trabajo tiene limitaciones similares a las identificadas por Sovet y Metz (2014): las teorías de la carrera y las estrategias de orientación occidentales promueven generalmente valores occidentales individualistas, tales como el autodesarrollo, la autodeterminación y el establecimiento de metas personales; por otro lado, estas teorías no incorporan valores más colectivistas que son típicos de otras culturas. El alumnado Asiático da una baja prioridad a la mayoría de los objetivos analizados en el estudio en comparación con los otros tres grupos. Se debe ser precavido cuando un marco de referencia occidental es usado para interpretar el proceso de toma de decisiones de los adolescentes educados en una cultura oriental. El perfil particular de este grupo de alumnos/as debe ser cuidadosamente tenido en cuenta a la luz de sus características sociales y familiares (Sovet y Metz, 2014).

La investigación presentada abre nuevas vías de estudio sobre los proyectos de vida del alumnado inmigrante. Sería recomendable analizar las siguientes cuestiones con este tipo de alumnado desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa: 1) ¿Existen diferencias entre los proyectos de vida del alumnado inmigrante que cursa la educación de segunda oportunidad y el alumnado que cursa Ciclos Formativos o Bachillerato? 2) ¿Cómo argumenta el alumnado la forma en que priorizan los objetivos de sus proyectos de vida? 3) ¿Existen diferencias de género en la configuración del proyecto de vida? Y si hay diferencias, ¿qué factores subyacen en las mismas? 5) ¿Cómo puede la perspectiva intercultural ser incorporada en los procesos de orientación educativa y vocacional? Comprender los procesos de toma de decisiones para la carrera del alumnado inmigrante y ofrecer directrices para la orientación escolar y vocacional que incorporen la dimensión intercultural de la educación constituye un campo prometedor para futuras investigaciones.

Referencias

- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B. y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares, actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348.
- Alonso, J. y Simón, C. (2012). Differences between immigrant and national students in motivational variables and classroom-motivational-climate perception. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (1), 61-74.
- Azolini, D., Schnell, P. y Palmer, J. (2012). Educational achievement gaps between immigrant and native students in two “new” immigration countries: Italy and Spain in comparison. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643, 46-77. doi: 10.1177/0002716212441590.
- Bang, H.J. (2011). Newcomer immigrant students’ perspectives on what affects their homework experiences. *Journal of Educational Research*, 104(6), 408-419. doi: 10.1080/00220671.2010.499139.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Briones, E., Arena, A. y Tabernero, C. (2005). Variables psicosociales relacionadas con el proceso de integración social de los estudiantes inmigrantes. *Cultura y Educación*, 17 (4), 337-348.
- Bryant B. K., Zvonkovic A. M. y Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 149-175. doi: 10.1016/j.jvb.2006.02.004.
- Buendía, L., González, D., Pozo, T. y Sánchez, C. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2). Retrieved from http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_1.htm
- Instituto Canario de Estadística. (2013). *Canarias en cifras*. INSTAC. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/istac/temas_estadisticos/sociedad/.
- Cardoso, P. y Ferreira Marques, J. (2008). Perceptions of career barriers. The importance of gender and ethnic variables. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 49-61. doi: 10.1007/s10775-008-9135-y.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad* (Vol.2). Madrid: Alianza

- Castro, A. y Díaz, J.F. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, 14(1), 112-117.
- Cebolla, H. (2011). Primary and secondary effects in the explanation of disadvantage in education: The children of immigrant families in France. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 407-430. doi: 10.1080/01425692.2011.559341.
- Cheng, S. y Starks, B. (2002). Racial differences in the effects of significant others on student's educational expectations. *Sociology of Education*, 75(4), 306-327.
- Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. doi: 10.1037/0893-3200.19.2.294.
- Esteve, J., Ruiz, C. y Rascón, M.T. (2008). La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 489-508.
- Feliciano, C. (2006). Beyond the family: The influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children. *Sociology of Education*, 79(4), 281-303. doi: 10.1177/003804070607900401.
- Feliciano, C. y Rumbaut R. (2005). Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 1087-1118. doi: 10.1080/01419870500224406.
- Figuera, P., Darias, I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369.
- Figuera, P. y Massot, I. (2013). Estrategias para facilitar la transición al final de la Educación Secundaria. En L.E. Santana (Coord.), *Educación en Secundaria. Retos de la tutoría* (267-296). Madrid: Wolters Kluwer.
- Figuera, P., Torrado, M., Llanes, J. y Pol, C. (2012). Alumnado emigrante: Satisfacción y actitudes ante la formación en su transición a niveles postobligatorios. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, octubre, 79-100. Retrieved from <http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art4.pdf>.
- García, F.J., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España. Un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Glick, J. y White, M. (2004). Post-Secondary School participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research*, 33(2), 272-299.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L. y Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547-582. doi:10.3102/00028312038003547.
- Intxausti, N., Etxebarria, F. y Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *Relieve*, 20 (1), doi: 10.7203/relieve.20.1.3804.
- Kalantaridis, C. y Bika, Z. (2006). In-migrant entrepreneurship in rural England: Beyond local embeddedness. *Entrepreneurship y Regional Development*, 18, 109-131.
- Levels, M. y Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404-1425. doi: 10.1080/01419870701682238.
- Mancilla, C., Viladomiu, L. y Guallarte, C. (2010). Emprendimiento, inmigrantes y municipios rurales: El caso de España. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 10(2), 121-142.
- Marjoribanks, K. (2003). Learning environments, family contexts, educational aspirations and attainment: a moderation-mediation model extended. *Learning Environments Research*, 6, 247-265.
- Marquez, J. (2010). College aspirations and limitations: The role of educational ideologies and funds of knowledge in Mexican American families. *American Educational Research Journal*, 47(2), 330-356. doi: 10.3102/0002831209357468.
- Meunier, M., de Coulon, A., Marcerano O. y Vignoles, O. (2013). A longitudinal analysis of UK second-generation disadvantaged immigrants. *Education Economics*, 21(2), 105-134. doi: 10.1080/09645292.2011.568605.
- Minello, A. y Barban, N. (2012). The educational expectations of children of immigrants in Italy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643, 78-103. doi: 10.1177/0002716212442666.

- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Madrid: Paidós.
- Müller, W. (2014). Educational inequality and social justice: Challenges for career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14, 21–33. doi 10.1007/s10775-014-9264-4.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Estadística del padrón continuo*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxisypath=/t20/e245/p04/proviyfile=pcaxis>
- Neupert, K. y Baughn, C. C. (2013). Immigration, education and entrepreneurship in developed countries. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 7(3), 7-7.
- OCDE (2014). *International migration outlook 2014*. OECD Publishing. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2014-en.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-182.
- Portes, A. y Macleod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants. The roles of class, ethnicity, and scholl context. *Sociology of Education*, 69(4), 255-275.
- Portes, A., Aparicio, R., Haller, W. y Vickstrom, E. (2010). Moving ahead in Madrid: Aspirations and expectations in the Spanish second generation. *International Migration Review*, 44(4), 767-801.
- Romero, S, Álvarez, V., García, S., Gil, J., Gutiérrez, A., Seco, M. et al. (2012). El alumnado de Formación Profesional Inicial en Andalucía y sus necesidades de formación. Algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 4-21.
- Santana, L. E. y Feliciano, L. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*. 340, 943-971. http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_33.html
- Santana, L. E. y Feliciano, L. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de Educación*, 350, 323-350. http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revistaeducacion/numeros-antiores/2012/re359/re359_17.html
- Santana, L. E.; Feliciano, L. y Cruz, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-

105. http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re351/re351_04.html
- Santana, L. E.; Feliciano, L. y Jiménez, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en Bachillerato, *Revista de Educación*, 359, 357-387. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-098
- Santana, L. E., Feliciano, L. y Santana, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 26-38 <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Santana.pdf>
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling y Development*, 90, 13-19. doi:10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J. et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Sawitri, D., Creed, P. y Zimmer-Gembeck, M. (2014). Parental influences and adolescent career behaviours in a collectivistic cultural setting. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14, 161-180. Doi: 10.1007/s10775-013-9247-x.
- Sovet, L. y Metz, A.J. (2014). Parenting styles and career decision-making among French and Korean adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 345-355. doi: 10.1016/j.jvb.2014.02.002.
- Terrén, E. y Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.
- UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*. París: Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.
- Vaillet, L. y Caille J. (1999). Migration and integration in France. Academic careers of immigrants' children in Lower and Upper Secondary School. Conference: *European Societies or European Society? Migrations and Inter-Ethnic Relations in Europe*. Obernai: France, September 23-28. Recuperado de <http://www.crest.fr/ckfinder/userfiles/files/pageperso/vallet/Obernai1.pdf>
- Watts A. G. y Sultana R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 105-122.

- Watts A. G., Sultana R. G. y McCarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy: a brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 10, 89–107. doi: 10.1007/s10775-010-9177-9.
- Wong, C., Wong, P. y Peng, K. (2011). An exploratory study on the relationship between parent's career interest and the career interest of young adults. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11, 39-53. doi: 10.1007/s10775-011-9190-7.
- Yamamoto, Y. y Holloway, S. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22, 189-214. doi: 10.1007/s10648-010-9121-z.

Dirección de contacto: Lidia E. Santana Vega. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. Av Trinidad s/n. Campus Central. 38204, La Laguna. Tenerife. España. E-Mail: lsantana@ull.es