

**Avanzando hacia la inclusión intercultural:
percepciones de los menores extranjeros no
acompañados de centros educativos españoles**
(Advancing towards intercultural inclusion: Perceptions of
non-accompanied foreign minors from Spanish educational
centers)

Dr. Jesús López Belmonte

(Universidad Internacional de Valencia)

Dr. Eloy López Meneses

(Universidad Pablo de Olavide)

Dr. Esteban Vázquez Cano

(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Dr. Arturo Fuentes Cabrera

(Universidad de Granada)

Páginas 331-350

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 16/04/2019

Fecha aceptación: 26/11/2018

Resumen

El estudio de naturaleza cualitativa y descriptiva recoge las valoraciones que realizan los menores extranjeros no acompañados (MENA) escolarizados en diversos centros educativos de España. Para ello, se utiliza un enfoque exploratorio de tipo ex-post-facto, sustentado en una investigación narrativa de casos múltiple. La muestra la constituyen 56 estudiantes pertenecientes al colectivo MENA. La recopilación de información se ha efectuado por medio de una entrevista semiestructurada validada por expertos y por diversos procedimientos estadísticos específicos. El análisis conceptual axiológico se implementó a través del software MAXQDA. Entre los resultados obtenidos resaltan que la mayoría de los entrevistados tiene su origen de nacimiento en Marruecos, en suma son varones de 15 años de edad, proceden de un contexto familiar humilde con escasos ingresos económicos y presentan

Como citar este artículo:

López Belmonte, J., López Meneses, E., Vázquez Cano, E., y Fuentes Cabrera, A. (2019). Avanzando hacia la inclusión intercultural: percepciones de los menores extranjeros no acompañados de centros educativos españoles. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 331-350.



grandes carencias formativas al no estar escolarizados en edades tempranas. Por último, manifiestan que los docentes responden a sus necesidades educativas y anhelan tener un trabajo para desarrollarse e integrarse en la sociedad.

Palabras clave: *Alumnos extranjeros, educación inclusiva, educación intercultural, inmigración.*

Abstract

The study of a qualitative and descriptive nature includes the assessments carried out by unaccompanied foreign minors (MENAs) enrolled in various educational centers in Spain. For this, an ex-post-facto type of exploratory approach is used, supported by a multiple case narrative investigation. The sample consists of 56 students belonging to the MENA collective. The collection of information has been carried out through a semi-structured interview validated by experts and by various specific statistical procedures. The axiological conceptual analysis was implemented through the MAXQDA software. Among the results obtained, most note that most of the interviewees have their origin of birth in Morocco, in short they are males of 15 years of age, come from a humble family context with low income and have great training gaps by not being schooled in ages early. Finally, they state that teachers respond to their educational needs and yearn to have a job to develop and integrate into society.

Key words: *Foreign students, inclusive education, intercultural education, immigration.*

1. Introducción

La sociedad actual vive inmersa en una crisis humanitaria de refugiados sin precedentes (Azorín, 2019). En este sentido, en el informe de la OECD (2017) se manifiesta el alarmante incremento de migración internacional admitiéndose la llegada a Europa de miles de personas procedentes de países en vías de desarrollo. A su vez, ACNUR (2017) indicaba que —a finales del año 2016— el número de personas que se desplazaban forzosamente de su lugar de habitual por problemas de conflictos armados e incumplimientos de derechos humanos llegaban a más de 65 millones. De igual manera, en el pasado año, el número de personas migrantes y solicitantes de asilo que llegaron al país español a las ciudades de Ceuta, Melilla y las costas de Andalucía superaron todos los censos históricos. España ha sido el país de la Unión Europea de mayores

llegadas por medio del Mar Mediterráneo. En este contexto, los niños y niñas no acompañados también han experimentado un preocupante incremento, en concreto, en el año 2018, había 13.012 niños y niñas no acompañados en el sistema de protección. Ello implica un incremento del 103% respecto de los 6.414 registrados en 2017 y los del año 2016 (3.997) (UNICEF, 2019).

En nuestro estudio, utilizamos el término MENA para referirnos a los Menores Extranjeros No Acompañados, al ser el más consensuado (Berganza, 2003; Fuentes-Sánchez, 2014) por todos los entes públicos que intervienen con el menor extranjero en España (Ministerio de Empleo y Seguridad Social; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad; Ministerio de Interior; Ministerio de Exteriores y Cooperación; Fiscalía General del Estado –FGE– y Delegaciones / Subdelegaciones de Gobierno, entre otros) y, siguiendo a los autores citados, nos separamos de acepciones como Menores Migrantes No Acompañados (MMNA), Menores Inmigrantes No Acompañados (MINA), Menores Extranjeros Indocumentados No Acompañados (MEINA) y Menores Separados (MS) que pueden suponer un sesgo de marginación y exclusión social.

El elevado volumen de menores extranjeros no acompañados (MENA) que están llegando a las costas españolas en los últimos años, está originando un hándicap de sostenibilidad humanitaria, social, educativa y económica para la sociedad española. Desde el año 2002 es cuando la inmigración infantil en España comienza a elevarse, dificultando la cuantificación y protocolos de actuación y atención hacia estos menores (Bravo y Santos, 2017). Es por ello que el fenómeno migratorio es un tema de carácter mundial, el cual preocupa a los españoles debido a la ausencia de recursos para atender a los menores que intentan cruzar las fronteras diariamente de manera ilegal y que muchos de ellos se encuentran en una situación en la que no saben a ciencia cierta a donde irán a parar ni qué pasará con sus vidas en un futuro relativamente próximo (Belattar, 2014).

Siguiendo a Ospina (2015), en España este colectivo supone una gran preocupación para la sociedad pues estos menores disponen de atención y su correspondiente tutelación hasta los 18 años. Tras cumplir la mayoría de edad, muchos de ellos todavía no han regularizado su situación, incrementando exponencialmente la probabilidad de acometer actividades delictivas (drogas, prostitución y robos, entre otros).

Gran parte de estos MENA son varones procedentes de países africanos (Marruecos, Nigeria, Ghana, Mali, Guinea y Senegal, entre otros) provenientes de familias con un alto número de miembros y escasez de recursos económicos (Aparicio, 2015) y que han cruzado una frontera irregularmente por cuestiones económicas, sociales, políticas y bélicas (Manzini y Arnoso, 2014), con el deseo de alcanzar una mejor calidad de vida (Epelde, 2017). A su vez, su edad se encuentra en el intervalo entre los 10 y 16 años y presentan

dificultades de comunicación de la lengua oficial del estado de acogida, puesto que su idioma materno es diferente (Escarbajal, Pardo y Habib, 2017).

Estas personas se encuentran en una situación desfavorecida ya que deben integrarse en el país en el que se encuentran —en ocasiones— de manera forzosa y rápida, provocando problemas emocionales y psicológicos derivados de una posible exclusión por parte del resto de personas que rodean a estos migrantes, desembocando en conductas disruptivas y carencias afectivas al estar lejos del nexo familiar (Díaz, 2017).

Igualmente, presentan una serie de limitaciones que actúan como barrera hacia la inclusión en la sociedad de acogida como son los problemas con el idioma oficial del país, el establecimiento de vínculos cercanos con los ciudadanos del entorno próximo y las dificultades académicas debido a una escolarización tardía (Martín y González, 2013).

Desde la óptica del ámbito educativo, tanto las instituciones como los profesionales de la educación deben promover acciones que conlleven una materialización de la inclusión de todas las personas, sean cuales sean sus características y su procedencia, fomentando de tal manera la equidad en el espacio escolar (Mondaca y Gajardo, 2015) y el enriquecimiento de las aulas gracias a la diversidad cultural (Arroyo y Berzosa, 2018).

2. Metodología

2.1. Objeto de estudio

La intención del presente trabajo de investigación es conocer la percepción de las experiencias socio-educativas y perspectivas de futuro de los MENA escolarizados en diferentes centros educativos españoles.

2.2. Diseño y participantes

La presente investigación, en concordancia con Hernández, Fernández y Baptista (2014), es de naturaleza descriptiva al analizar las características y los perfiles relevantes de personas, grupos o comunidades. Asimismo, es de carácter cualitativo, en consonancia con Strauss y Corbin (2002) y Castro (2017) que manifiestan que desde los paradigmas interpretativo y hermenéutico sobre los cuales se fundamentan la investigación cualitativa, se busca comprender una realidad o fenómeno social, a partir de la subjetividad, las experiencias vividas, los comportamientos y emociones. Por último, el estudio pretende obtener datos y resultados significativos a partir del análisis de las palabras más reiteradas mencionadas por los sujetos participantes (Álvarez, 2017).

Se aborda el estudio desde una perspectiva holística y cualitativa (McMillan y Schumacher, 2005) como perspectiva metodológica más pertinente para analizar con mayor profundidad el objeto de estudio conducente a la descripción de las vivencias socio-educativas de los MENA, además se empleó un enfoque exploratorio y descriptivo de tipo ex-post-facto, sustentado en un estudio narrativo de casos múltiple. Por último, la selección de la muestra es intencional (Mateo, 2004) y se configura en 56 sujetos del colectivo MENA que se encuentran matriculados en diversos centros educativos de España.

2.3. Instrumento

La técnica de recopilación de información se ha centrado en la aplicación de una entrevista. En este sentido, Marcelo y Parrilla (1991) la definen como un encuentro verbal, de carácter interactivo, entre dos personas con el propósito de acceder a las perspectivas del entrevistado en torno a algún tema previamente seleccionado por el entrevistador. Rojas-Soriano (2013) indica que la entrevista se emplea en diversas disciplinas tanto sociales como de otras áreas para realizar estudios de carácter exploratorio, ya que permite captar información abundante y básica sobre el problema. A su vez, Palacios (2000) la estima como uno de los instrumentos más eficaces para la recogida de datos en una investigación, llegando a constituirse como la técnica más utilizada en investigación social. En nuestro estudio será de carácter semiestructurada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) con la intención de obtener una percepción más amplia de los hechos relatados por los propios sujetos.

Para obtener la validez del instrumento se ha realizado un juicio de 6 expertos en educación y trabajo social, cuyas valoraciones han sido analizadas mediante el coeficiente Kappa de Fleiss (K), obteniendo un $K=.876$, considerado adecuado (Torres y Perera, 2009). Asimismo, para hallar la fuerza de concordancia de los juicios de los expertos se ha efectuado el coeficiente W de Kendall, alcanzando un $W=.882$. Ambos estadísticos se han desarrollado al 95% de nivel de confianza, y los resultados reflejan tanto un nivel de concordancia como de asociación pertinente.

El protocolo resultante de la entrevista semiestructurada giró en torno a tres categorías, el ámbito socio-familiar (lugar de nacimiento, religión, edad, número de hermanos), contexto formativo (los docentes tienen en cuenta tus necesidades formativas, sientes algún rechazo en la escuela, te gustaría seguir estudiando, buscas trabajo) y proyección de futuro (quieres trabajar, que tienes pensado cuando cumplas los 18 años, entre las cuestiones más relevantes). La entrevista en sí aglutinó un total de 40 cuestiones y se desarrollaron siguiendo las consideraciones de Kvale (2011), cuidando aspectos como la temperatura, el ambiente, la iluminación y la ventilación de la sala.

2.4. Procedimiento

Las entrevistas se desarrollaron en enero de 2019 en colaboración con el Departamento de Orientación de los distintos centros de enseñanza que han participado en este estudio. Además se contó con la ayuda de un intérprete para solventar las barreras comunicativas y facilitar la comprensión de las preguntas por parte de los sujetos. Todas las entrevistas se llevaron a cabo en espacios reservados para garantizar el anonimato de los MENA.

Siguiendo Krippendorff (2002), se utilizó la técnica de análisis de contenido axiológico con el propósito de obtener la máxima objetividad posible de la información recabada. Asimismo, se codificaron las diferentes categorías de respuesta teniendo en cuenta los principios de exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia, fidelidad y productividad (Bardin, 1986). El análisis de estos datos a nivel cualitativo se llevó a cabo mediante el programa MAXQDA.

Por último, para reducir los sesgos investigativos y mejorar la objetividad de la información se efectuó la técnica de triangulación de los investigadores, consiguiendo de tal manera incrementar la fiabilidad de los resultados (Okuda y Gómez, 2005).

3. Resultados

Referente al lugar de nacimiento (figura 2) resalta el predominio de Marruecos, como principal país de origen, como se corrobora con otros estudios que indican que la procedencia de los menores es diversa, pero Marruecos es el país de donde provienen la mayoría de extranjeros no acompañados (Bueno y Mestre, 2006; Gallego et al., 2006; Borrás, 2014).

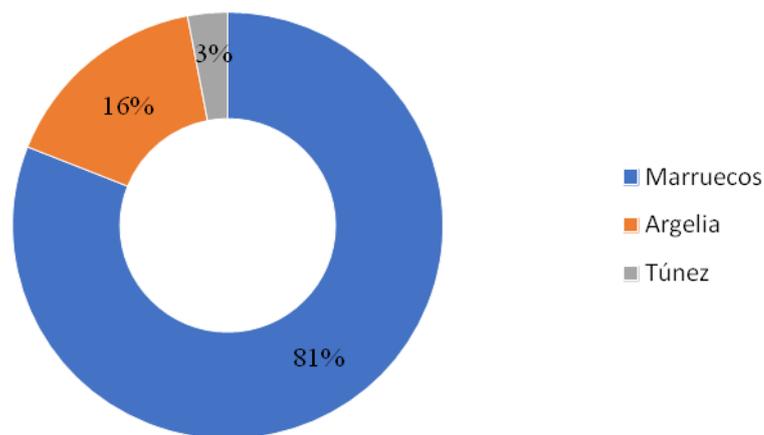


Figura 2. País de nacimiento
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las variables sexo, edad y religión de estas personas, se obtiene que la totalidad de los entrevistados son chicos musulmanes con una media de edad de 15 años, datos en concordancia con otros estudios anteriormente presentados (Markez y Pastor, 2010; Aparicio, 2015 y Escarbajal, Pardo y Habib, 2017).

Sobre el número de hermanos de estos migrantes, se halla una elevada cifra (85%) de participantes que poseen más de tres, por lo que se revela una situación de familia numerosa en situación desfavorecida socialmente.

Con respecto a la situación familiar previa a la llegada a España, la mayoría manifiesta que residía con su familia en hogares de escasas dimensiones. Se destaca la respuesta del sujeto nº 31: *“Yo vivía con mi familia en una pequeña casa que construyó mi padre y mi abuelo con materiales cogidos de la calle”*.

En cuestiones alimenticias, gran parte de los sujetos no ha sufrido hambruna, pero un pequeño grupo de 4 participantes sí que han pasado episodios de hambre. En este apartado destaca la información vertida por el sujeto nº 12: *“Éramos muchos en la familia y no siempre había comida para todos, teníamos que buscarla”*.

Sobre la situación laboral de la familia de estos menores, los participantes revelan que son principalmente los hombres los que *“trabajan y traen el dinero a casa”* (sujeto nº 44). Concretamente, en la figura 3 se muestran categorizadas las distintas respuestas ofrecidas por los migrantes entrevistados, destacando principalmente que las mujeres no trabajan (Sujeto nº 6: *“Mi madre no trabaja. Cuida la casa y a mis hermanos”*) y las que lo hacen, se dedican a la limpieza de otros hogares para obtener una humilde renta (Sujeto nº 32: *“Mi madre limpia casas de otras personas por poco dinero”*). En cambio, el resto de profesiones la protagonizan los varones, siendo el oficio de pintor el más reiterado.



Figura 3. Situación laboral de la familia
Fuente: Elaboración propia.

En alusión al desempeño laboral de estos menores, 6 migrantes consideran que alguna vez han trabajado con el fin de aportar una pequeña ayuda económica a su familia. En este aspecto destaca la opinión del sujeto nº 16: *“Para poder ayudar a mi familia he tenido que trabajar desde pequeño”*.

Concerniente a las razones de migrar al extranjero, el 78% de los menores pretende mejorar su calidad de vida y piensan que su situación social, laboral y económica mejorará en España. Destaca la opinión del sujeto nº 51: *“Vengo a España a trabajar, conseguir dinero, intentar estudiar y ayudar a mi familia”*.

Un 77% de los participantes expone que fue la familia quien los convenció para atravesar la frontera y buscar un futuro mejor, como se corrobora en el trabajo de investigación de Borrás (2014). Mientras que el resto lo atribuye a determinados amigos. No encontrando en este estudio ningún menor que haya venido a España por decisión propia.

Sobre la forma de llegar a España, la totalidad de los sujetos participantes manifiestan haber realizado prácticas ilegales para cruzar la frontera, como el estar escondidos en vehículos. Destaca la opinión del sujeto nº 13: *“Para llegar a España he tenido que pasar mucho miedo, me escondí dentro del coche de un amigo para conseguir que no me viera la policía. Me acuerdo que tenía mucho calor y quería salir rápido pero tuve que esperar a que todo pasara”*.

En cuanto a la vinculación familiar con el país de origen, ninguno de los participantes de este estudio tiene algún miembro de la familia viviendo con

ellos. Se pone énfasis en la opinión del sujeto nº 19: *“Aquí estoy sin familia. Tuve que dejarla al otro lado de la frontera. Solo tengo a mis compañeros del centro de acogida y del colegio al que voy”*.

Continuando la línea de los manifiestos de los menores, todos exponen que se encuentran acogidos en un centro de internamiento, donde les satisfacen las necesidades de alojamiento, comida, higiene y ropa. En este sentido, resalta la opinión del sujeto nº 2: *“Vivo en una casa grande con otros niños como yo. Los cuidadores nos dan comida y las cosas para ir al colegio y poder estudiar”*.

Como respuesta a la pregunta sobre si tiene algún tipo de comunicación con la familia, gran parte de los menores migrantes (81%) mantiene contacto con ellos por medio de teléfonos móviles, adquirido como recompensa al buen comportamiento desplegado en el centro de acogida. Destaca el juicio revelado por el sujeto nº 38: *“Tengo un móvil que me han dado aquí. Hablo con mi familia y puedo usar internet”*.

Otro grupo minoritario (41%) dispone de pequeños recursos económicos que su familia le proporciona para satisfacer otras necesidades básicas. Destaca la opinión del sujeto nº 11: *“Mis padres me mandan dinero para poder comprar cosas que necesite (ropa, comida...). Aunque quiero comprarme un teléfono”*.

Sobre el periodo que llevan residiendo en España, se han encontrado participantes que llevan desde 1 año hasta 6 años máximo. En la figura 4 se agrupan en 3 intervalos para una mejor clasificación y visualización gráfica, destacando el intervalo concerniente a los 3 y 4 años de edad como el más predominante.

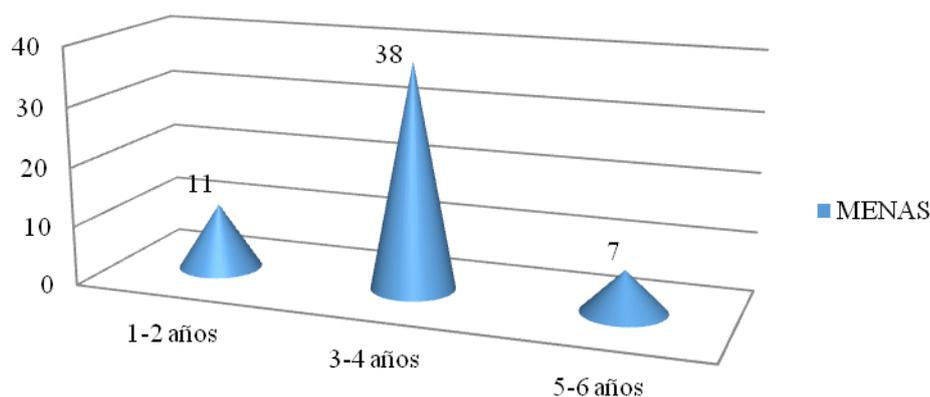


Figura 4. Tiempo de residencia en España.
Fuente: Elaboración propia.

Entrando en materia educativa, casi la totalidad (47 sujetos) de los entrevistados no ha estado escolarizado en su residencia anterior (figura 5). Toda una cifra alarmante que preocupa a la sociedad y que se encuentra en

consonancia con otras investigaciones en las que se reveló que estos menores extranjeros disponían de necesidades a nivel social y educativo (Bueno y Mestre, 2006; Setién y Barceló, 2008).

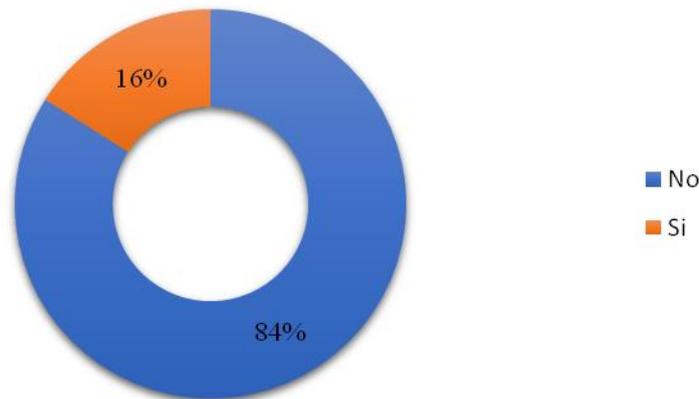


Figura 5. Escolarización del colectivo en su lugar de origen
Fuente: Elaboración propia.

No obstante, la opinión de los MENA sobre su escolarización resulta positiva, puesto que más de la mitad (64%) de los participantes de este estudio expone le agrada acudir al centro educativo. Destaca la opinión del sujeto nº 22: *“Me gusta ir al colegio. Estoy aprendiendo cosas que antes no sabía y tengo nuevos amigos”*.

A nivel de idioma, muchos de ellos (83%) entienden el español, pero en determinadas ocasiones de esta investigación se han encontrado dificultades en la comprensión de los juicios ofrecidos por estos menores.

Con respecto a la realización de las tareas diarias de las diferentes asignaturas que cursan, un 93% presenta dificultades para realizarlas, lo que deriva en una continua frustración de estos menores. Destaca la opinión del sujeto nº 8: *“Las actividades del colegio son difíciles. A veces quiero dejar de estudiar porque siento que no voy a poder”*.

Entre las opiniones de los participantes se han encontrado indicios de inclusión y ayuda por parte de los docentes para que estos menores puedan avanzar en el sistema educativo, adaptando las actividades al nivel curricular que han manifestado. Destaca la opinión del sujeto nº 17: *“En el colegio hago fichas que mis amigos no hacen. No utilizo tanto el libro como mis compañeros. Los profesores están pendientes a lo que hago y me explican las cosas para que pueda hacer los ejercicios”*.

A la pregunta de si se sienten rechazados en el centro educativo y en la ciudad de acogida, la gran mayoría (93%) revela una postura negativa, aunque en ocasiones por la calle se sienten observados. En este apartado destaca la respuesta del sujeto nº 9: *“En el colegio todos me tratan bien. Hice amigos*

rápido. Pero, fuera del colegio cuando voy por la calle hay veces que las personas me miran raro”.

En alusión al refuerzo escolar fuera del horario lectivo, los menores entrevistados perciben que en el centro de acogida disponen de profesionales que les guían y ayudan en la realización de las tareas escolares y en el proceso de aprendizaje en general. A pesar de ello, el 93% de los migrantes no suele dedicar su tiempo libre a este tipo de tareas, sino que prefiere realizar otro tipo de tareas como revela el sujeto nº 5: “Por las tardes me gusta jugar a fútbol con mis compañeros del centro de acogida. No me gusta hacer las fichas de los profesores. Prefiero jugar y correr”. Del mismo modo, otro colectivo prefiere hacer uso de la tecnología, como revela el sujeto nº 19: “Después de comer me gusta estar con el móvil. En el colegio no me dejan tenerlo. Y por la tarde me meto en internet, busco cosas y hablo con la familia”.

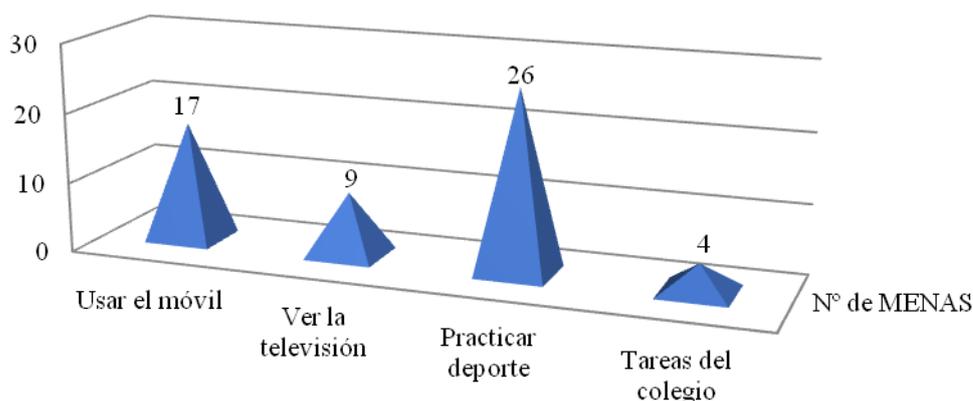


Figura 6: Actividades fuera del horario escolar
Fuente: Elaboración propia.

Sobre el futuro de estos menores, en las entrevistas realizadas manifestaron una serie de conceptos que se categorizaron en los ítems que se encuentran en la figura 7. Como se aprecia, destaca por la reiteración de respuestas el deseo de trabajar en otra ciudad y sobre todo de la península. En cuanto a la continuidad de los estudios, apenas un 4% de los participantes tiene en mente seguir estudiando y llegar a la universidad.

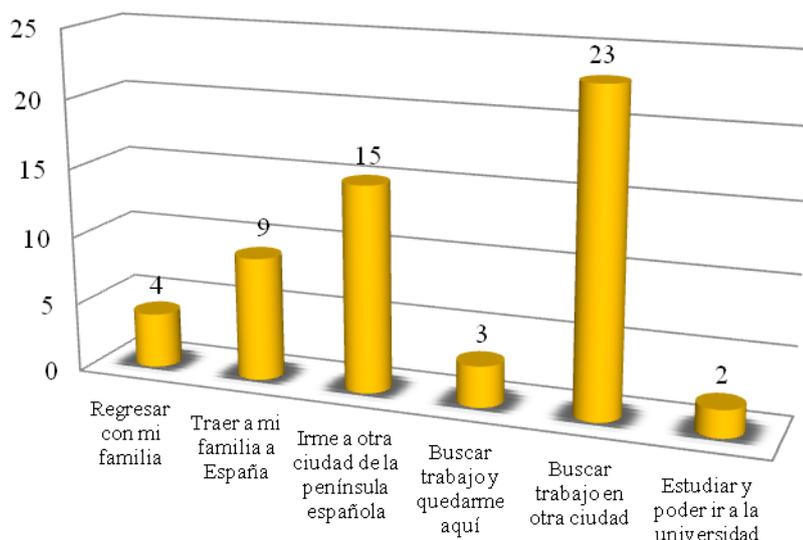


Figura 7. Planes de futuro
 Fuente: Elaboración propia.

La utilización de un software especializado en el análisis de contenido ha permitido elaborar la figura 8, en la que se encuentran las palabras más mencionadas por los sujetos de este estudio. Como se visualiza en el gráfico, los conceptos “familia, trabajo y mejor” son los más reiterados y los que resumen las perspectivas de futuro de los MENA entrevistados.

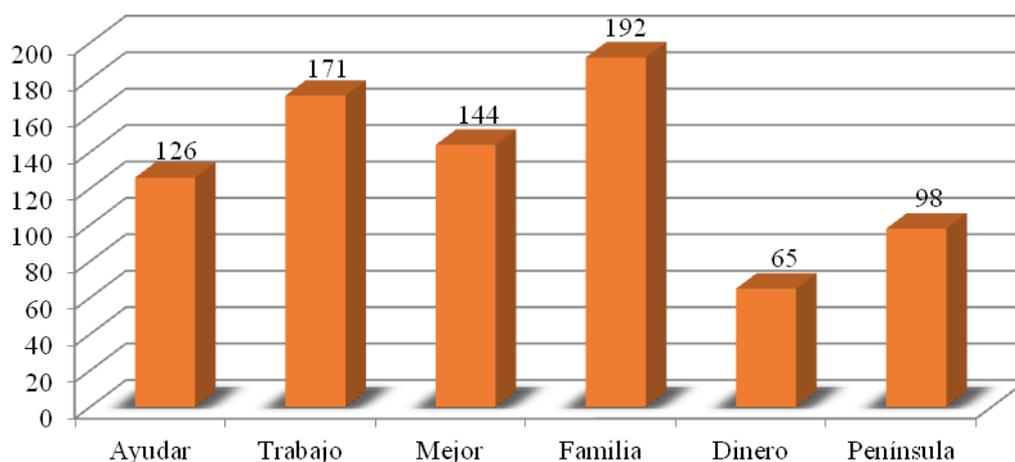


Figura 8. Frecuencia de palabras repetidas por los sujetos en la entrevista
 Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

El elevado número de MENA que recientemente ha llegado al territorio continental europeo está suscitando una fuerte preocupación por parte de las autoridades nacionales especialmente afectadas (Tassinari, 2019). En este

sentido, las cifras actuales de menores extranjeros no acompañados tutelados en España han alcanzado valores alarmantes, afirmación que se encuentra en consonancia con estudios recientes (Bravo y Santos, 2017).

En función al estudio de investigación realizado se vislumbra el perfil socio-educativo de los MENA entrevistados. En una primera instancia, se constata que la mayoría son procedentes de Marruecos, constituido como principal país de origen, en concordancia con otros estudios (Senovilla 2007; López de los Mozos, 2015).

Asimismo, se infiere que el desplazamiento de los MENA encuestados es debido, no por salvar su integridad física debido a conflictos armados, sino por situaciones de elevada pobreza, falta de trabajo y pobres oportunidades para su futuro laboral.

El perfil predominante de estas personas se caracteriza por ser varón, de religión musulmana y con una edad media de 15 años. Sobre la unidad familiar, todos ellos provienen de familias de más de un hermano y vivían en entornos rurales en un tipo de vivienda de espacios reducidos. Algunos de ellos manifiestan explícitamente que viven en la pobreza y en ocasiones han pasado hambre, el padre de familia es el que se encarga de traer los ingresos económicos a la unidad familiar y alguno de los MENA han ayudado en tareas laborales. En este sentido, ellos manifiestan que el fin último de su desplazamiento era conseguir papeles para poder trabajar, como se corrobora en otros estudios (Jiménez, 2003; ARARTEKO, 2005; Calzada, 2007).

Referente al ámbito socio-educativo, todos ellos presentan notables carencias en la comprensión oral y escrita del país receptor (España), por ello compartimos con diversos autores (Hopkins y Hill, 2010; Santos-González, 2015) que es de vital importancia para una óptima y saludable integración socio-cultural invertir en la formación lingüística de este colectivo para un aprendizaje básico del idioma del país de acogida. A su vez, en lo concerniente al rendimiento académico, la mayoría expresa que tienen bajos índices de escolarización y casi la totalidad no realizaba una formación reglada.

El colectivo entrevistado también manifiesta que los docentes que realizan el apoyo escolar les aceptan con agrado y realizan actividades diferentes al grupo clase para conseguir los objetivos básicos de integración intercultural. Y respecto a la comunidad educativa no se sienten discriminados, por lo que su integración en el ecosistema escolar es muy satisfactoria.

Tras el análisis de las grabaciones de los discursos de los MENA, en la Figura 9 se representa la nube de palabras más repetidas por los entrevistados.



Figura 9. Palabras más repetidas en los registros sonoros.

Fuente: Elaboración propia. <https://wordart.com/cuc91z89zqpc/word-art%2034>

Por otra parte, como indica Azorín (2017) a pesar de que la igualdad es un principio jurídico universal y un derecho humano fundamental, todavía hoy queda mucho por hacer en lo que a términos de igualdad efectiva y real se refiere, así como su consecución supone un desafío de nuestro tiempo presente que abarca a todas las naciones (Padilla y Gómez, 2014). En este sentido, puede existir cierta reticencia en la convivencia de los MENA con los autóctonos por miedo a crear alarma social y derivar en una guetización y en una falta de integración y de conocimiento de la sociedad de este colectivo (Setién y Berganza, 2005; Cónsola, 2016). No obstante, en concordancia con Essomba (2006) es necesario liderar escuelas interculturales e inclusivas, poniendo la mirada en los retos que enfrentan los equipos directivos y docentes ante la diversidad cultural y la inmigración, además de caminar, como apuntan Armstrong y Moore (2004), hacia una educación intercultural inclusiva como aquella que exige una visión del hecho educativo centrada en la diversidad y no en la homogeneidad.

Asimismo, se debe fomentar las prácticas inclusivas en los centros educativos con la finalidad de mejorar la convivencia, así como el rendimiento académico de la colectividad, gracias a la construcción de verdaderos ambientes ricos en cultura y heterogeneidad generada en los espacios de aprendizaje (Arroyo y Berzosa, 2018).

De igual manera, como declara Jiménez-Sedano e Izquierdo-Collado (2013), sería conveniente pensar sobre los modos en que se construyen estos nuevos agentes migratorios, las formas en que interviene con ellos las instituciones españolas y europeas, y las consecuencias que todo ello tiene

para la intervención social. Tal como han señalado distintos autores (Jiménez-Álvarez, 2011; Escámez, 2011), en estas situaciones siempre se da el mismo tratamiento ambivalente: se ve a los niños simultáneamente como menores y como extranjeros; como portadores de derechos en tanto que menores y como merecedores de castigo por haber incumplido una ley migratoria; como necesitados de ayuda y como peligrosos para el orden social; como menores a proteger y como extraños de los que protegerse. Y, a su vez, consideremos que es necesario trabajar social y políticamente en la prevención que revierta en evitar los riesgos que conlleva una emigración precoz.

En última instancia, y teniendo presente las consideraciones de Rappoport y Sandoval (2015), aunque no es una tarea fácil o sencilla construir sistemas educativos que confirmen una calidad educativa con equidad y una formación continua a lo largo de la vida, consideramos que es de vital importancia una verdadera escuela sustentada en la educación inclusiva e intercultural para una integración sostenible de los MENA y su posterior inserción sociolaboral y, como apunta Simó et al. (2016), también debe establecer un espacio para compartir y reflexionar entre centros, intercambiar experiencias y saberes, para permitir avanzar hacia una educación más inclusiva. Y, además añadimos que debe existir una voluntad política-educativa europea explícita para que adopten las medidas oportunas para una verdadera inclusión integral, atención humanitaria y garantizar la protección y defensa de los derechos y libertades de los menores extranjeros no acompañados. En definitiva, en concordancia con Berenice del Carpio (2018), consideramos que tanto la escuela como el sistema educativo son herramientas extremadamente poderosas que dan esperanza de que por medio de ellas sea posible aceptar, abrazar y promover la belleza de la diversidad.

En materia investigativa, el presente estudio ha originado algunas limitaciones, como la escasa apertura emocional de la mayoría de los sujetos durante la fase de entrevista y la dificultad de recabar información de algunos participantes debido a su escasa formación básica como consecuencia de una tardía escolarización.

Como futura línea de investigación se pretende conocer la interacción de este colectivo con las tecnologías de la información y comunicación, así como su incidencia en la vida diaria de estas personas.

5. Referencias bibliográficas

- ACNUR (2017). *Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2016*. Ginebra: Agencia de la ONU para los Refugiados.
- Álvarez, Q. (2017). Pedagogía sistémica e interculturalidad: claves para construir un aula inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (37), 165-179.
- Amador, L. V., Mateos, F., y Esteban, M. (2017). La educación como medio para la inclusión social entre culturas (los valores sociales de los jóvenes ceutís de cultura cristiana y musulmana). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (29), 67-80.
- Aparicio, L. (2015). Avances y desafíos en la regulación de los menores extranjeros no acompañados en España. *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, (20), 120-141.
- ARARTEKO (2005). *Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV. Informe extraordinario presentado al Parlamento Vasco*. Euskadi: Gobierno Vasco.
- Armstrong, F., y Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. London: Routledge Falmer.
- Arroyo, M. J., y Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de educación*, (379), 192-215.
- Azorín, C. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60.
- Azorín, C. (2019). Diseño y evaluación de un plan para la atención del alumnado inmigrante con desconocimiento del español. *Contextos educativos*, 23, 179-197. <http://doi.org/10.18172/con.3487>
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Belattar, A. (2014). Menores migrantes no acompañados: víctimas o infractores. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (7), 25-39.
- Berenice del Carpio, K. (2018). La educación y la escuela: herramientas de esperanza. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 41-50.
- Berganza, I. (2003). Los menores extranjeros no acompañados en Bizkaia. Situación actual y propuestas de mejora (Tesis doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao
- Borrás, B. (2014). *El papel de los centros de acogida en la vida de los menores inmigrantes no acompañados*. (Trabajo final de grado). Recuperado de: <http://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/880>
- Bravo, A., y Santos, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62.
- Buendía, L., Exposito, J., Aguadez, E. M., y Sánchez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.
- Bueno, J. R., y Mestre, F. J. (2006). La protección de menores migrantes no acompañados: un modelo de intervención social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (14), 155-170. doi:<http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN2006.14.10>

- Calzada, O. (2007). *La protección de los menores extranjeros no acompañados en Cantabria*. Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Castro, S. A. (2017). Comunicar el riesgo desde la anticipación. El Periodismo de Prevención, una propuesta. *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 10 (2), 20-38.
- Cónsola, M. (2016). La atención socioeducativa de los menores extranjeros no acompañados. Una mirada hacia las expectativas y las necesidades. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, 44-60.
- Díaz, M. (2017). Menores refugiados: impacto psicológico y salud mental. *Apuntes de Psicología*, 35(2), 83-91.
- Epelde, M. (2017). Nuevas estrategias para la integración social de los jóvenes migrantes no acompañados. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 13, 57-85.
- Escámez, M.I. (2011). *¿Extranjeras o menores? Las menores extranjeras no acompañadas en Melilla*. Tesis de Maestría no publicada. UNED. Madrid.
- Escarbajal, A., Pardo, C., y Habib, M. C. (2017). La realidad socioeducativa intercultural del alumnado de origen migrante en educación secundaria. Algunos aspectos relevantes. *Interacções*, 13(43), 159-178.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Fuentes-Sánchez, R. (2014). Menores Extranjeros No Acompañados (MENA). *Revista internacional de trabajo social y bienestar*, 3, 105-111.
- Gallego, V., Martínez, J. J., Ortiz, A., Pastor, M., Pérez, I., y Valero, M. (2006). La integración social de los menores inmigrantes no acompañados: nuevos retos en la Comunidad de Madrid. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 1, 109-110.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- Hopkins, P., y Hill, M. (2010). The needs and strengths of unaccompanied asylum-seeking children and young people in Scotland. *Child and Family Social Work*, 15, 399-408.
- Jiménez-Álvarez, M. (2011). *Intrusos en la fortaleza. Menores marroquíes migrantes en la Frontera Sur de Europa*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Jiménez, M. (2003). *Buscarse la vida: análisis trasnacional de los procesos migratorios de los menores marroquíes no acompañados en Andalucía*. Madrid: Ediciones SM.
- Jiménez-Sedano, L., e Izquierdo-Collado, J. D. (2013). Lo que se oculta detrás de la categoría "menores marroquíes no acompañados: miedos cruzados, contradicciones europeas y consecuencias para el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(1), 193-202.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- López, J., y Fuentes, A. (2018). El liderazgo aplicado a los modelos diferenciados en educación: El caso de las cooperativas de enseñanza. En J. Gairín, y C. Mercader (Eds.), *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones* (pp. 169-175). Madrid: Wolters Kluwer.
- López de los Mozos, A. (2013). La nueva legislación en materia de repatriación de menores extranjeros no acompañados. *Revista europea de derechos fundamentales*, (21), 157-180.
- Manzini, L., y Arnosó, M. (2014). Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. *Norte de Salud mental*, 12(49), 33-45.
- Marcelo, C., y Parrilla, A. (1991). El estudio de casos: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En AA.VV., *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Markez, I., y Pastor, F. (2010). Menores Extranjeros No Acompañados (MENA), Un colectivo especialmente vulnerable ante las drogas. *Zerbitzuan*, 48, 71-82.
- Martín, E., y González, F. (2013). La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante. *Revista de educación inclusiva*, 6(1), 75-89.
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra-Alzina (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Mondaca, C., y Gajardo, Y. (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo andino*, (47), 3-6.
- OECD (2017). *International Migration Outlook 2017*. Paris: OECD Publishing.
- Okuda, M., y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Ospina, G. I. (2015). La inmigración desde el Magreb. Un reto para la Unión Europea. *Revista UNISCI*, (39), 151-173.
- Padilla, M. y Gómez, J. (2014). Análisis discursivo de la construcción y deconstrucción de la equidad: un estudio de caso para su aplicación en el ámbito de la educación para la igualdad. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 1, 14-28.
- Palacios, L. (2000). La entrevista. En G. Edel. *Manual teórico-práctico de investigación social. (Apuntes prelimiáres)* (pp. 99-108). Buenos Aires: Espacio editorial.
- Rappoport, S., y Sandoval, M. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 18-29.
- Rojas-Soriano, R. (2013). *Guía Para Realizar Investigaciones Sociales*. México: Plaza y Valdés Editores S.A.
- Santos-González, I. (2015). *Las necesidades psicológicas en los menores extranjeros no acompañados acogidos en España*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Oviedo, España.
- Senovilla, D. (2007). *Situación y tratamiento de los menores extranjeros no acompañados en Europa. Un estudio comparado de seis países:*

- Alemania, Bélgica, España, Francia, Italia y Reino Unido. Bélgica: Observatorio Internacional de Justicia Juvenil.*
- Setién, M. L., y Barceló, F. (2008). La atención a los menores extranjeros no acompañados en el País Vasco: modelos de intervención y luces y sombras del sistema de acogida. *Emigrinter*, 2, 78-88.
- Setién, M. L., y Berganza, I. (2005). Menores extranjeros no acompañados: una movilidad de jóvenes con expectativas de adultos. En J. González Ferreras y M. L. Setién. (Eds.), *Diversidad migratoria. Distintos protagonistas, diferentes contextos* (pp. 64-92). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Simó, N., Pamies, J., Collet, J., y Tort, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177-194. http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41410
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Tassinari, F. (2019). La identificación de los MENAs y el tutor voluntario en Italia: ¿un modelo a asumir por la UE? *Cuadernos de Derecho Transnacional*, 11(1), 545-570. <https://doi.org/10.20318/cdt.2019.4632>
- Torres, J. J., y Perera, V. H. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103.
- UNICEF. (2019). *Los derechos de los niños y niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española*. Madrid: UNICEF Comité Español.

Sobre los autores:

Dr. Jesús López Belmonte

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Posee un Máster universitario en Tecnología Educativa y Competencias Digitales por la Universidad Internacional de la Rioja.

Dr. Eloy López Meneses

Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Doctor en Ciencias de la Educación en el 2008 en la Universidad de Sevilla y Premio extraordinario de tesis doctoral por la Universidad de Sevilla.

Dr. Esteban Vázquez Cano

Doctor en Ciencias de la Educación con Premio Extraordinario por la UNED. Licenciado en Filología Inglesa y Románica en la Universidad Complutense de Madrid y en Filología Española por la UNED.

Dr. Arturo Fuentes Cabrera

Profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada e imparte docencia desde hace casi diez años en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta.
