



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE GRANADA
Programa de Doctorado en Ciencias de
la Educación

ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE)
PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE MENORES
EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS (MENA)

Tesis Doctoral

Febrero 2022

Autora:

María Dolores Pistón Rodríguez

Directoras:

Dra. Eva María Olmedo Moreno. Universidad de Granada (España)

Dra. Carla Roverselli. Universidad de TorVergata (Italia)

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: María Dolores Pistón Rodríguez
ISBN: 978-84-1117-279-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/74603>

Gracias, gracias y gracias...

M^a Dolores Pistón Rodríguez.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	13
2. MARCO TEÓRICO	25
2.1. MENA.....	25
2.1.1. Qué es ser un MENA	25
2.1.2. Necesidades y características de los MENA.....	31
2.1.3. El proceso migratorio	40
2.1.4. La trata con seres humanos	54
2.1.5. Proceso a la transición de la vida laboral	60
2.1.6. Situación contexto español y europeo	63
2.1.7. Políticas de intervención	66
2.1.7.1. El ordenamiento Jurídico Internacional	67
2.1.7.2. La Convención de los Derechos del Niño	67
2.1.7.3. La Convención de Naciones Unidas contra el Crimen Organizado Transnacional	70
2.1.7.4. El Convenio del Consejo de Varsovia.....	71
2.1.7.5. En el Marco Europeo.....	72
2.1.7.5. El Ordenamiento Jurídico Español.....	73
2.1.8. Revisión de investigaciones	85
2.1.9. Programas de intervención	99
2.1.9.1. Proyecto Forinter2.....	99
2.1.9.2. Programa +18. La atención ante la mayoría de edad.....	101
2.2. PLE.....	103
2.2.1. Personal Learning Enviroment.....	103
2.2.2. El PLE como modelo pedagógico	124
2.2.2.1. Teoría constructivista	126
2.2.2.2. Modelo 3P de Biggs	131
2.2.2.3. Teoría de Conectividad: Conocimiento en redes.....	133
2.2.2.4. Teoría de la Quinta Disciplina de Serge.....	141
2.2.2.5. Teoría de la Complejidad: Aprendizaje emergente	148
2.2.2.6. Heutagogía: La teoría del aprendiz libre	150
2.2.3. Investigaciones previas	155
2.2.5. La importancia del E-learning.....	156
2.3. La integración social de los MENAs.....	163

2.3.1. Las historias de vida como punto de partida	166
2.4. Autoeficacia Académica e inserción laboral	170
3. MARCO EMPÍRICO	181
3.1. Finalidades de la investigación	181
3.2. Objetivos	182
3.3. Población y muestra	183
3.4. Metodología y diseño de la investigación	189
3.5. Instrumentos	190
3.5.1. PLE.....	190
3.5.2. Historias de vida.....	192
3.6. Procedimiento	201
4. RESULTADOS	203
4.1. Resultados del PLE	203
4.2. Historias de vida.....	213
4.3. Programas de intervención desarrollados desde el análisis mixto datos en PLE y de historias de vida.....	265
4.3.1. Programa Cometa.....	265
4.3.2. Proyecto de intervención para la orientación laboral de MENA.....	269
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	277
6. LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO.....	285
7. DIFUSIÓN DE RESULTADOS	287
8. FINANCIACIÓN.....	291
9. BIBLIOGRAFÍA.....	292

ANEXOS

- A. Cap. de Libro:Diseño del programa Cometa
- B. Cap. de Libro: Proyecto de intervención para la orientación laboral de los MENA.
- C. Artículo sobre el Sistema de Categorías.
- D. Certificado del Comité de Ética de la Universidad de Granada.

- E. Cuestionario PLE.
- F. Autorización para trabajar con los MENA.
- G. Documento de confidencialidad.
- H. Participación en Proyecto IDI 2017
- I. Póster Jornadas doctorales 2019/2020
- J. Póster Jornadas doctorales 2020/2021
- K. Cap. de libro: Experiencias socioeducativas en MENA.
- L. Art. de revista en FRONTIERS.
- M. Instancia enviada al servicio de Protección de Menores en Granada.
- N. Cap. de libro: Entornos personales de aprendizaje en MENA.

Índice de ilustraciones y tablas

Ilustración 1	37
Ilustración 2. Ingresos MENA por provincias en Andalucía.....	48
Ilustración 3. Principales flujos de la trata desde los países de origen a los países de destino.....	56
Ilustración 4. Flujo de trata.....	56
Ilustración 5: Evolución trata en mujeres	57
Ilustración 6. Proporción por regiones de menores y adultos entre las víctimas detectadas (2010-2012).....	58
Ilustración 7. Tratamiento Normativo y Social de los MENA (2007-2013).....	101
Ilustración 8. Concepto PLE.....	109
Ilustración 9. PLE.....	123
Ilustración 10. La teoría de LaaN	154
Ilustración 11. Esquema clasificación	232
Tabla 1. Necesidades específicas de los MENA	37

Tabla 2. MENAS en España en 2019	47
Tabla 3. Porcentaje autorizaciones deresidencia de MENA.....	63
Tabla 4. Número de programas/ proyectos de intervención	94
Tabla 5. Ambito procedencia investigaciones	94
Tabla 6. Población destinataria de las investigaciones.....	95
Tabla 7. Diferencias entre modelos de aprendizaje.....	149
Tabla 8. población MENA en españa en 2019	184
Tabla 9. Nuevos ingresos de MENA en Andalucía.....	185
Tabla 10. Bajas MENA en Andalucía en 2018	186
Tabla 11. Inmigrantes irregulares en Ceuta.....	186
Tabla 12. Inmigrantes irregulares en Melilla.....	187
Tabla 13. Descriptivos por edad.....	187
Tabla 14. DIstribución por zonas dela muestra	188
Tabla 15. Dimensiones	190
Tabla 16. Características sociodemográficas.....	205
Tabla 17. Dimensión 1	208
Tabla 18. Dimensión 2	208
Tabla 19. Dimensión 3	209
Tabla 20. Dimensión 4	210
Tabla 21. Autoconcepto del proceso de aprendizaje	211
Tabla 22. Planificación y gestión del aprendizaje	211
Tabla 23. Uso de recursos y herramientas	212
Tabla 24. Sesiones	219
Tabla 25. Participantes	222
Tabla 26. Dimensiones	230

Tabla 27. Ejemplos resumen códigos de MAXQDA	233
Tabla 28. Ejemplos resumen de códigos de MAXQDA	233
Tabla 29. Ejemplo códigos y familias de códigos	235
Tabla 30. Procedimiento seguido	236
Tabla 31. Resumen relaciones sociales en origen.	237
Tabla 32. Relaciones sociales en destino con el entorno.....	241
Tabla 33. Resumen de casos expectativas laborales.....	251
Tabla 34. Espectativas futuro educativo.....	252
Tabla 35. Importancia formación para su futuro	253
Tabla 36. Preferencias	257
Tabla 37. Relación con el entorno	262
Tabla 38. Motivos por los que no se relacionan.	263
Tabla 39. Resumen preferencias de formación	263
Tabla 40. Sentimientos en destino	264
Tabla 41. Relación con los educadores	264
Tabla 42. Futuro laboral	265

RESUMEN

Se presenta un trabajo de investigación donde se analizan los entornos personales de aprendizaje (PLE) de los menores extranjeros no acompañados (MENA), con la idea de que conociendo sus necesidades y características más objetivamente, se producirá una mejora educativa, una mejor inserción social, y como consecuencia mejorar su empleabilidad, por ser factores fuertemente vinculados. Como uno de los resultados obtenidos, destacamos el fracaso que supone para los MENA, la obligatoriedad de cursar Estudios Obligatorios Secundarios, pues en sus expectativas de futuro no está continuar con sus estudios, sino más bien, obtener un perfil profesionalizante, a través de cursos o ciclos formativos, para poder trabajar lo antes posible. Entre sus preferencias se encuentra el sector servicios. Se logran proponer dos programas de intervención: La primera de ella tiene como finalidad aportar estrategias de mejora educativa, social y profesional en este colectivo (Programa COMETA), y la segunda centrada en el programa de Orientación Laboral para MENA, con la finalidad de mejorar el tránsito a la vida adulta.

Palabras clave: PLE; Integración Social, historias de vida, futuro laboral.

ABSTRACT

A research work is presented where the personal learning environments (PLE) of unaccompanied foreign minors (MENA) are analyzed, with the idea that knowing their needs and characteristics more objectively, an educational improvement, a better social insertion will be produced, and as a consequence they improve their employability, as they are strongly linked factors. As one of the results obtained, we highlight the failure that it means for the MENA, the obligation to take Compulsory Secondary Studies, because in their future expectations they will not continue with their studies, but rather, obtain a professional profile, through courses or training cycles, to be able to work as soon as possible. Among his preferences is the service sector. Two intervention programs were proposed: the first of which aims to provide strategies for educational, social and professional improvement in this group (COMETA Program), and the second focused on the Labor Orientation program for MENA, with the aim of improving transition to adult life.

Keywords: PLE, Social Integration; history life, laboral future.

NOTA: Para la elaboración de este texto se ha seguido el manual de estilo APA 7ª edición. Se ha optado por el uso del lenguaje inclusivo y no sexista, bajo las orientaciones de las guías y recursos de la UGR https://unidadigualdad.ugr.es/pages/lenguaje-inclusivo#_doku_guias_para_un_uso_inclusivo_y_no_sexista_del_lenguaje

1. INTRODUCCIÓN

Existe un nuevo formato de comprender el aprendizaje. Actualmente el alumnado se sirve de las pautas tradicionales de aprendizaje y las completa con el uso de tecnologías. Utilizando en el proceso, espacios físicos tradicionales (escuelas, academias de formación, hogar del menor, etc...) y espacios virtuales que surgen sobre todo con la aparición de internet (Adell y Castañeda, 2010). Se trata pues, de un innovador estilo de aprender, en el cual, la adquisición de nueva información no es acotada en el espacio ni tampoco en el tiempo. Aquí, pasan a la acción nuevos estilos de relación con otros usuarios, haciendo uso de aplicaciones informáticas y redes sociales (Atwell, 2006, 2007; Downes, 2010). De esta forma el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes queda fijado por las herramientas, conexiones, fuentes de información y actividades que cada aprendiz use para su autoformación. En diferentes investigaciones a esto se le llama "Entornos Personales de Aprendizaje o Personal Learning Environment (PLE)" (Brown, 2010; Rueda y Delgado, 2012; Barroso y Cabero, 2013, Torres y Costa, 2013).

Desde los comienzos, los trabajos realizados a cerca de los PLE coinciden en tener como principales conclusiones, que utilizar las dichas herramientas convierten a los discentes en seres autónomos y con un incremento de la capacidad de tomar decisiones (Barroso & Cabero, 2010; Van Den Braden, 1993; Collis & Moneen, 2001; Tait, 1999; Moran & Myringer, 1999; Salinas, 1999; Fallows y Bhanot, 2002), facilitando también la integración académica y social como resultado de participar en diversas comunidades de aprendizaje (Wenger, 2006; Salinas, 2008).

Tal y como afirman Barab et al. (2004), en el momento que un alumno participa en una comunidad de aprendizaje, pudiendo ser virtual o no, una serie de mecanismos

sociales entran a formar parte, obteniendo como resultado la integración grupal del estudiante:

1. Comparten conocimientos y creencias.
2. Las historias vitales se entrelazan entre sus miembros.
3. Comparten mecanismos para reproducir información.
4. Trabajan en temas comunes.
5. Surgen nuevas oportunidades para participar e interactuar entre los miembros.
6. Aparecen relaciones significativas.
7. Se aprende a respetar ideas minoritarias y distintas.

Es por esta evidencia, que nos planteamos el problema de investigación de este proyecto. ¿Mejora el uso de los PLE la integración social de los MENA?

Andalucía, junto con Ceuta y Melilla, es una puerta de acceso a Europa para este colectivo (Tomé, 2012; Manzano y Tomé, 2016). Desde hace más de una década, multitud de inmigrantes llegan a España y particularmente a las ciudades andaluzas y autónomas con el fin de conseguir un futuro y una mejor calidad de vida, en comparación con sus países de origen. Más concretamente, en los años noventa (Goenechea, 2006; Lázaro, 2008) comienza un nuevo flujo migratorio caracterizado por ser inmigrantes con menos de 18 años, provenientes de países del tercer mundo y sin el acompañamiento de ningún adulto que se responsabilicen de ellos. A estos menores la Resolución del Consejo de 26 de junio de 1997 lo definen como Menores Extranjeros No Acompañados (MENA).

Las cifras que cuantifican el número actual de MENA en España son dispersas, debido sobre todo a la imposibilidad de cuantificar a los cientos de menores que viven en la calle no han tenido nunca ningún tipo de contacto con las instituciones (Jiménez y

Izquierdo, 2013). Sin embargo, según datos recogidos por el Ministerio del Interior, en el año 2018 se contabilizaron en nuestro país cerca de 12000 MENAS (Fuentes, 2018). Tal y como sucede en otros países europeos (Newbigging & Thomas, 2011), en España, se produce un protocolo de actuación ante la llegada de estos menores. Según la Ley de Extranjería las comunidades y ciudades autónomas adquieren su tutela completa, regularizando momentáneamente la situación legal de estos. Lo que conlleva, entre otras cosas, que los menores se escolaricen, en los centros educativos de las ciudades de residencia. Pero el hecho de que estos menores se encuentren escolarizados, no da garantía de que se produzca su integración social. Esto es consecuencia principalmente de que suelen tener más relación con otros menores que se encuentran en la misma situación. Tampoco perciben la formación académica como algo importante, puesto que su principal objetivo es obtener la documentación reglamentaria y empezar a trabajar lo antes posible, con lo que finalmente muchos de estos MENAS salen antes de tiempo del ambiente académico y reducen, de este modo, las relaciones sociales con otros menores compañeros de clase, que no son MENA y tiene un diferente status (Bravo, 2005). Según un estudio realizado por Wallin y Ahlström (2005), entre los factores fundamentales que determinaron la integración social de 34 MENAS, se encontraban la educación recibida, las relaciones afectivas consolidadas y las redes sociales establecidas por diferentes vías.

De esta forma, las Ciencias Sociales y las Humanidades se hacen imprescindibles para responder a este tipo de retos, en particular, las Ciencias de la Educación donde recae muchísima responsabilidad a la hora de dilucidar de qué modo las maneras de relacionarse, los lugares físicos donde se desarrolla el PLE de cada individuo, y más concretamente de los MENA, están contribuyendo a alcanzar mejor

nivel de integración social y, como resultado, la creación de nuevos modelos de ciudadanía.

Pero, ¿qué es ser MENA? El **capítulo 2.1** está destinado a responder esta pregunta. Dentro de él, en el **apartado 2.1.1.** una de las primeras dificultades que encontramos a la hora de buscar bibliografía referente a este grupo de población, es la diferentes formas en que son nombrados según el año, la región, el autor o la administración de referencia.

En España en 2019 se modificó del concepto MENA , a través del jefe responsable de la materialización de la Unidad Central de Expulsiones y Repratriaciones en España, la denominación de MENA por "Niños y Niñas y Adolescentes Migrantes No Acompañados" (NNAMNA).

En Europa, la terminología que más es usada es la de “menor no acompañado”, pero luego según las casuísticas y la legislación vigente, del país del que hablemos en concreto, y el tipo de intervención que se use en su tratamiento, se les modifica el término.

Señalamos que a nivel internacional no existe este problema, puesto que todos los que vienen de otros países son denominados como menores extranjeros de otros países.

Aunque de cualquier manera, el término MENA siempre ha sido el más mencionado en las instituciones nacionales e internacionales, como en gran parte de la literatura sobre este tema (Olmedo-Moreno y Rodríguez, 2018; Martínez-Martínez et al., 2019; ,Olmedo-Moreno et al.2020; Olmedo-Moreno et al.,2021; Giménez y Suárez, 2000; Berganza, 2003; Ararteko, 2005; Senovilla, 2007; UNICEF, 2009; Moreno Marquez, 2012; Gimeno, 2013; Aguaded-Ramírez et al., 2020 y Garnica-García et al., 2021).

En el **apartado 2.1.2.** comentamos las necesidades detectadas en los MENA, y destacamos que cualquier menor tienen necesidades fisiológicas básicas (Barudy, 2009), además de las cognitivas, las afectivas, las de seguridad emocional y de construir relaciones estables con los adultos de referencia con los que se relacionan (Carmona, 2013), además de necesitar ser reforzados, supervisados y motivados en sus acciones diarias y sentirse pertenecientes e incluidos en una comunidad de referencia (Dantagnan, 2009). A esto se suma que un menor en situación de desatención, expuesto a situaciones de violencia comunes a la población infantil en riesgo de exclusión social, la adolescencia y la exposición más amplia de diferentes tipos de riesgos, hace que tengan una tendencia mayor a tomar riesgos y empeorar su situación, en vez de mejorarla (Rees et al., 2010).

También en ese apartado se habla de las características que definen a la población MENA y haciendo un intento de buscar autores que describan las describan, hemos encontrado pocas, y las que hay hacen referencia a condiciones de su vida anterior (Jiménez, 2003, Capdevila, 2000 y Suárez 2004), obviando características personales de su momento actual e inherentes a su persona.

Respecto a las características de su vida anterior, se aprecia como en países subdesarrollados donde prima la pobreza y las guerras, muchas familias se encuentran en situaciones altamente vulnerables que les hacen migrar fuera, para buscar una mejor calidad de vida, o en otras situaciones, a mandar a sus hijos a buscar mejor fortuna, poniendo en ello todos los recursos de los que disponen.

En el **apartado 2.1.3.**, se relata cómo ha sido el flujo migratorio y explicamos como el continente africano siempre ha tenido un sistema migratorio configurado con espacios vinculados a flujos y contraflujos migratorios (Mabogunje, 1970). Señalamos que la entrada de menores provenientes del Sur de África en patera, no empezó a

hacerse notable hasta el año 2000 y que hasta 2010 no se empezaron a firmar acuerdos entre Marruecos y España para paliar este desastre, en relación en costo de vidas humanas.

Señalamos como momento crítico en 2006 con la Crisis de los cayucos, lo que trajo a Canarias cerca de 928 MENA y creando gran preocupación en los residentes y la crisis en mayo de 2021 en Ceuta con la entrada masiva de menores. La realidad, es que estos jóvenes migraban debido a situaciones de pobreza, desempleo o subempleo con condiciones de precariedad económica y laboral. Muchos de ellos llegaban también por las noticias de demanda de empleo flexible, barato y con poca exigencia de cualificación que se reclamaba por grandes empresas en Europa (Iglesias Martínez, 2009).

Marcamos como importante en este apartado, como las motivaciones migratorias de los MENA no difieren de los objetivos de los adultos, ya que se deben a motivos laborales (Senovilla Hernández, 2009). Es por este motivo que comienzan el proyecto migratorio, pasando España a ser el “sueño europeo” para miles de personas en las últimas décadas (Peláez Fernández, 2018).

Autores como Suárez-Navas y Jiménez (2011), Ramírez y Jiménez (2005), Goenechea (2006), y Aparicio Gómez (2009) identifican los cuatro perfiles predominantes en los MENA:

- En su mayoría son del género masculino, siendo muy escaso el género femenino con rango de edad entre 14 y 18 años.
- Hasta 2006, la mayoría eran de Marruecos, pero a partir de 2007 comienza a incrementarse los menores que vienen desde otras partes de África y del este, en particular de Rumanía. Esta modificación en el lugar origen ha diversificado y

cambiado poco a poco la realidad de estos niños en España, así como también han modificado las líneas de intervención a la hora de trabajar con ellos.

- La mayor parte de estos menores no eran niños de la calle y vivían con sus familiares en sus países de origen.
- Tienen retraso curricular en la escuela y en la formación profesional, como respuesta a que la gran mayoría no estaban escolarizados o habían tenido procesos muy breves de escolarización, casi siempre por motivos económicos.

Otro de los **apartados, el 2.1.4.** está destinado a la trata con seres humanos, entendiéndose por trata al proceso de captación, transporte, traslado, acogida o la recepción de seres humanos, haciendo uso de la amenaza, de la fuerza o de otros modos de coacción, incluyendo también el rapto, el fraude, el engaño, el abuso de poder, la vulnerabilidad o a la realización de pagos o realizar beneficios para conseguir el consentimiento de una persona para tener autoridad sobre otra, con el fin de la explotación, la cual incluirá al menos, la explotación sexual, la prostitución junto a los trabajos o servicios forzados, la esclavitud u otras formas semejantes a la esclavitud, la extracción de órganos y la sevidumbre (UNODC, 2014).

El informe que publicó el Servicio de Información de Naciones Unidas (2021), informaba de que se había triplicado el número de menores víctimas de trata, a su vez informaba que la proporción de niños en los últimos 15 años se había multiplicado por cinco. En el caso de las niñas el motivo principal es la explotación sexual, mientras que en el caso de los varones, estos son explotados para realizar trabajos forzados, según indica el "Informe Mundial sobre la Trata de Personas", que presentó UNODC. Por este motivo nos hemos visto en la necesidad de no silenciar esta práctica y añadirlo como un apartado de este trabajo.

En el **apartado 2.1.5.** tratamos el proceso a la vida laboral de los MENA, lo que definimos como un proceso lento y complicado al que tienen que enfrentarse estos niños y niñas. Por ello, surge la necesidad de investigar sobre los diferentes programas de inserción laboral que se proponen en España para los MENA. Por tanto, el actual trabajo está centrado en el estudio y análisis de Investigaciones y Programas de intervención Psicoeducativas de inserción laboral destinados a MENAs en el ámbito español.

Seguimos haciendo un relato en el **apartado 2.1.6.** de la situación en el contexto español y europeo de la población MENA, refiriéndonos a la evolución cuantificable de los MENA en España y Europa y la evolución de estas cifras a lo largo de los años.

En el **apartado 2.1.7,** hacemos un repaso a las diferentes leyes y normativas referentes a políticas de intervención con MENA, tratando:

- Las políticas de intervención en España.
- El ordenamiento Jurídico Internacional.
- La Convención de los Derechos del Niño.
- La Convención de Naciones Unidas contra el Crimen Organizado Transnacional.
- El Convenio del Consejo de Varsovia.
- El Marco Europeo.
- El Ordenamiento Jurídico Español.

A continuación realizamos en el **apartado 2.1.8.** una revisión de las investigaciones existentes en relación a los MENA, concluyendo en este apartado que en los últimos cinco años no se han realizado muchos programas e investigaciones relacionados con la inserción laboral de los MENA. Destaca también que los ámbitos de actuación de las publicaciones se enfoquen desde el ámbito educativo. Los programas

ofrecen actividades y recursos para enfrentarse a entrevistas y contextos que son más desconocidos para los jóvenes.. Con respecto a la metodología seguida por los autores, la mayoría se decantan por una metodología cualitativa. El tipo de diseño de la gran mayoría trata de la investigación-acción, que se trata de un proceso educativo que ofrece la oportunidad investigar su propia realidad y analizar las causas de sus problemas (Alban, et al., 2020). Es decir, que estudian el contexto y los participantes a los que se dirige el programa o la investigación e intentan saber la causa de los problemas para poder solucionarlos a través de un programa que se adapte a sus necesidades.

Luego pasamos al **apartado 2.1.9.**, terminamos este capítulo mencionando algunos de los programas de intervención diseñados para MENA para mejorar su integración social y su empleabilidad. Estos programas han sido:

- Proyecto Forinter.
- Programa +18 para ayudar al menor ante su mayoría de edad.

En el **capítulo 2.2**, hablamos ampliamente de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) y de su importancia. Comenzamos el **apartado 2.2.1** repasando las diferentes definiciones existentes en torno a este concepto, donde el PLE está conformado por las acciones que realizamos con las distintas herramientas con las que nos relacionamos con otras personas (Buchem et al., 2011) a través de las cosas que publicamos (social media), las experiencias que se comparten en la red o de relaciones directas (Castañeda y Gutiérrez, 2010). Además, incluye los procesos mentales también aplicados en esas situaciones (Castañeda y Camacho, 2012).

Por lo que una vez definido el PLE, pasamos en el **apartado 2.2.2.** a ver sus aplicaciones como modelo pedagógico. Aquí hacemos un repaso a las diferentes teorías pedagógicas y a cómo las TIC han ido evolucionando, sirviendo de mejora de mejora de

los PLE, y de lo que trajo como consecuencia a los modelos híbridos de aprendizaje.

Hacemos un repaso a:

- La Teoría constructivista.
- El Modelo 3P de Biggs.
- La Teoría de la Conectividad y el conocimiento en redes.
- La teoría de la Quinta Disciplina de Serge
- La Teoría de la Complejidad.
- La Heutagogía: Teoría del aprendizaje libre.

Pasamos a continuación al **apartado 2.3**, dedicado a la importancia que tiene la integración social en los MENA, donde definimos el concepto de integración social y hablamos de las ventajas y desventajas que produce dicha integración.

Dentro de ese apartado distinguimos dos momentos diferenciados dentro de el proceso de integración de los menores. El relacionado con el proceso inicial de acogida, caracterizado por la incorporación y adaptación que se da en primer lugar a los menores hacia la sociedad en la que se incorpora y sus instituciones de referencia. El segundo momento está relacionado con el proceso a medio y largo plazo, de la integración social, en el que los menores se incorporan a la vida comunitaria plenamente y al estado del mundo laboral (UNHCR 2013; Bloch 2007 y Konle-Seidl y Bolits 2016).

Marcamos la escasa bibliografía existente a cerca de los procesos de integración social en los MENAS en las sociedades de Europa, y casi nula en España (CEAR 2016; Arcarons 2016 y European Migration Network 2013). Ese desconocimiento causa una gran desorientación en la política pública. Por este motivo, se decidió en este estudio realizar una indagación profunda a través de las historias de vida, y en el **apartado 2.3.1.**, relatamos la importancia de trabajar con las historias de vida para ese fin.

En el **apartado 2.4.** nos dedicamos a la inserción laboral de los MENA y detallamos según diferentes autores cuáles son las habilidades y competencias demandadas por el mercado laboral y que deben ser tenidas en cuenta en los diseños de programas de intervención con los MENA.

Posteriormente en **el capítulo 3** detallamos profundamente el MARCO EMPÍRICO .Entre las principales conclusiones que se sostienen en este estudio encontramos:

Que algunos MENA informaron no utilizar herramientas digitales para autorregular su aprendizaje, como por ejemplo, aplicaciones o redes sociales. Esto se puede atribuir a la dificultad para obtener datos para navegar en internet en sus teléfonos móviles. Con respecto a las herramientas digitales, el grupo que sí lo hace las considera de gran valor para su trabajo autónomo como estudiantes y para ayudarlos a progresar en sus actividades diarias. Por otra parte, la mayoría de MENA reportaron un uso suficiente de las herramientas y estrategias tradicionales, como los libros de texto o el aprendizaje entre pares.

Del uso que hacen de internet, manifiestan en poco porcentaje (25%) utilizarlo, con fines de relación social con sus amigos, escuchar música o jugar. No se manifiesta su uso para fines académicos..

Destacamos a partir de los indicadores comentados, la necesidad de extraer a partir de sus intereses, el diseño de programas de intervención para estos menores. Después de la lectura detenida y categorización de toda la información, concluimos que los menores demandan urgencia en los cursos de cualificación para los trabajos entre los que ellos ven más expectativas de incorporación laboral (camarero, mecánico, vendedores, pintores, etc.). Se dislumbra además como los modelos tradicionales de aprendizaje se siguen utilizando, como únicos.

Otra de las conclusiones extraída en la presente investigación, es que la inclusión social y educativa se puede mejorar mediante el desarrollo de un PLE favorable. Esto puede tener lugar en las instituciones españolas y, preferentemente, desde el contexto escolar. Sin embargo, queda mucho trabajo por hacer para elevar los autoconceptos del proceso de aprendizaje que poseen los MENA, además de sus habilidades de planificación y gestión en relación con este proceso, uso de recursos y herramientas, y comunicación e interacción social. Así, a través de la presente investigación hemos encontrado un foco importante en el que trabajar, en relación con el entorno del MENA y sus relaciones sociales con la sociedad de destino para favorecer la inclusión de este colectivo.

Las expectativas que tienen con respecto a su futuro educativo, está fuertemente vinculado a la realización de formaciones breves que les cualifiquen para poder trabajar lo antes posible, algo muy normal si tenemos en cuenta la necesidad de cumplir ciertos requisitos legales que ya hemos mencionado, al alcanzar la mayoría de edad para poder permanecer en España.

Respecto a los sentimientos y emociones con respecto a su país de origen, manifiestan echar de menos a sus familias y amigos en origen, aunque priorizando sus necesidades, ven algo necesario emprender la aventura del viaje.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. MENA

La migración de menores no ha sido detectada por las instituciones encargadas hasta mitad de los años noventa, a pesar de ser algo que se ha venido repitiendo en el transcurso de la historia (Rey Alamillo et al., 2012).

Actualmente, estamos ante una sociedad constantemente cambiante, lo que ocasiona retos y problemas a familias que se encuentran más desfavorecidas y en concreto, a los menores que deben adaptarse y enfrentarse a estos retos, y que no siempre cuentan con las herramientas y ayudas necesarias. Esta situación puede ser más complicada si la enfocamos en colectivos que se encuentran en una mala situación socioeconómica y que están condicionados por situaciones de exclusión, marginación social, desestructuración familiar, guerras, problemas políticos, etcétera, que conlleva una mayor vulnerabilidad a estas familias o grupos de menores (Huelin, 2020). En este trabajo nos vamos a centrar en el colectivo MENA..

2.1.1. Qué es ser un MENA

Los MENA son aquellos menos de 18 años procedentes de países del tercer mundo que llegan a alguno de los Estados miembros sin el acompañamiento de un adulto que esté a su cargo de forma legal o según las costumbres y usos en sus países de origen, en tanto no se encuentren bajo el cuidado de una persona adulta responsable (RCE, de 26 de junio de 1997. Art. 1.1.). Esta denominación es uno de los primeros aspectos que generan problemáticas para este colectivo, puesto que en cada país se le da un nombre y tratamiento diferente desde que comenzaron a tenerse en cuenta. Veamos a continuación una evolución de las diferentes denominaciones que reciben.

Por ejemplo, en España la migración de menores es representada a través de lo que se denomina como MENA, aunque también se les ha denominado como "Menor extranjero indocumentado no acompañado", "Menor migrante desamparado", "Menor migrante con vida independiente" y "Menores Transfronterizos". La definición que realiza la Directiva 2001/55/CE de 20 de julio, sería como "menor extranjero no acompañado al nacional de un Estado no miembro de la Unión Europea o al apátrida menor de dieciocho años que llega a su territorio sin estar acompañado de un adulto responsable, ya sea legalmente o con arreglo a los usos y costumbres. También se considera menor extranjero no acompañado al menor que queda sin la compañía del adulto responsable después de su llegada a España".

Dos años más tarde, la Directiva 2003/86/CE del Consejo, de 22 de septiembre de 2003 sobre el derecho a la reagrupación familiar, lo vuelve a definir y modifica lo referente a usos y costumbres del adulto a cargo: "mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, o cualquier menor al que se deje solo tras su entrada en el territorio de los Estados miembros" ("Directiva 2003/86/CE del Consejo, de 22 de septiembre de 2003", Art. 2.f.).

La intención de seguir catalogando a estos menores no ha terminado en nuestro país, puesto que el Ministerio de Interior anunció en 2019, a través del jefe de materialización en la Unidad Central encargada de las expulsiones y repatriaciones que se dan en España, la intención de cambiar la denominación de MENA por "Niños y Niñas y Adolescentes Migrantes No Acompañados" (NNAMNA). La intención era modificar el concepto de MENA por otro que fuera más igualitario, en lo que a género se refiere (Europa Press, 2019), algo que ocasiona más perjuicios que beneficios y que se aprobó finalmente por moción del PSOE el pasado 28 de octubre de 2020, con 18 votos a favor y 10 en contra, introduciéndose el cambio directamente y modificando así

la Ley de Extranjería. Esta moción viene como respuesta a las demandas de los profesionales que trabajan con los MENA, así como UNICEF y el Defensor del Pueblo, que han solicitado el cambio del término.

Si miramos sus denominaciones fuera de España, nos encontramos países como Reino Unido y Alemania donde se les determina como "Menores no acompañados solicitantes de asilo o refugiados", como consecuencia de que el tratamiento a estos migrantes es llevado a cabo en exclusividad desde el derecho a asilo.

Italia y Bélgica tienen un modelo muy parecido al que tenemos en España y utilizan el mismo la misma terminología. En Italia además, también se utiliza el concepto "Menor en estado de abandono" , "Menor no acompañado con parentesco hasta cuarto grado" y "Menor que tiene progenitores que no ejercen la patria potestad", este último más usado en el ámbito regional.

En Dinamarca se les denomina como "Menor refugiado no acompañado" o "Menor separado". En Suiza y en Irlanda se les denomina "Menores no acompañados".

En Portugal, "Menor no acompañado o de crianza separada".

En Francia se les nombra como "Menores extranjeros aislados", lo que incluye algunos matices, puesto que cuando los menores se mueven por Europa sin tener un destino definido, los franceses les añaden el término errants, lo que se traduce como "errantes" en español. Por lo que la definición sería "menores aislados vagabundos" (Capdevila y Ferrer 2003).

Por lo que en Europa, la terminología que más es la de "menor no acompañado", pero se le modifica en función de las causas que le acompañan y de la legislación vigente en el país del hablemos concretamente, y el modelo de intervención que se aplique en su tratamiento. En este trabajo, les seguiremos llamando MENA, puesto que esta investigación se comenzó a realizar en 2018.

A nivel internacional no existe este problema como consecuencia de que todos son denominados como "Menores extranjeros de otros países". Por otro lado, hay Estados europeos que incluyen a los "menores no acompañados nacionales", de la misma forma que a los no nacionales.(MENA), con el objetivo de poder ofrecerles una mayor cobertura (Red Europea de Migraciones, 2010).

Referente a las denominaciones que reciben según las instituciones u organizaciones que les mencionen, encontramos por ejemplo ACNUR (1997), junto a la agencia de la ONU para refugiados, que realiza la definición a los "menores no acompañados" (MNA) como "una persona menor de dieciocho años que se encuentra separada de ambos padres y no está bajo el cuidado de ningún adulto que por ley o costumbre esté a su cargo. Cuando estos menores vienen acompañados de familiares que no tienen asignada la responsabilidad de su cuidado por ley o por costumbre, hablamos de menores separados". (pág.3).

Más tarde el programa "Separated Children in Europe" realizado por ACNUR junto a Save The Children en el año 1997, resaltan este término añadiendo el de "Menor separado" en lugar de MNA, definiéndoles como "niños y adolescentes, menores de dieciocho años, que se encuentran fuera de su país de origen y están separados de ambos padres o de la persona que por ley o costumbre estuviera a su cargo".

En 2005, la Observación General nº 6 del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas", estableció una definición doble que diferencia a los "Menores no acompañados, como "esos menores no acompañados ni por sus padres o tutores ni por ningún otro miembro de su familia que pueda tener atribuido el cuidado del menor", y por otro lado, estaría la definición de "Menores separados", como aquellos que están

efectivamente separados de sus padres o tutores legales, pero que pueden encontrarse acompañados por otros miembros de su familia.

UNICEF (2009) realiza una unificación de definiciones, figuras, terminología, y demás presupuestos legales del MENA venido legislando, incluyendo el ámbito nacional, internacional y europeo. Esta definición es la que alcanza mayor consenso y validez por la mayoría de entidades públicas y privadas españolas que trabajan con los MENA. Por lo que UNICEF (2019), lo cataloga como niños/as de nacionalidad extranjera, menores de 18 años, que se encuentra o intenta acceder a España sin compañía de un adulto que sea responsable de ellos. También será denominado como MENA, cualquier menor al que se le deje solo tras su entrada en el territorio de un Estado miembro de la Unión Europea. Además, existen otras denominaciones, como "Menores Migrantes No Acompañados" (MMNA), "Menores Inmigrantes No Acompañados" (MINA), "Menores Extranjeros Indocumentados No Acompañados" (MEINA) y "Menores Separados".

A continuación realizamos un breve resumen de algunas de las definiciones que se les da por los autores en diferentes estudios. Por ejemplo, Capdevila (2000) y Capdevila y Ferrer, (2003) los nombra como "Menores extranjeros indocumentados no acompañados" (MEINA).

Suárez Navas (2004), Bargach (2006), Bueno Abad y Mestre Lujan (2006), Quiroga et al. (2009), Suárez Navas y Jiménez Álvarez (2011) los definen como "Menores migrantes no acompañados (MMNA)".

Bermúdez (2004), Gallego Obieta et al. (2006), Santamaría y Berganza (2006) usan la terminología de "Menores inmigrantes no acompañados (MINA)".

También nos encontramos con autores que señalan la estigmatización que desprenden estas denominaciones para los menores (Santamaría, 2002; Capote e Iarrera, 2020).

En el caso de Bargach (2006), manifiesta que a los MENA se les arranca su identidad sociocultural y se les desprende de su naturaleza humana cuando son etiquetados como MENA, puesto que para ella ese concepto es una categoría humana que se ha implantado como nueva, y que los calificada de asaltantes para los países de occidente.

Sánchez (2014), afirma que todas esas definiciones acarrear diferentes connotaciones perniciosas y de exclusión social, entre las que estarís la de migrante, inmigrante o indocumentado, desde la óptica de la interculturalidad y de la integración que etiquetan negativamente a este colectivo y que hace que la sociedad en general se predispongan contra ellos. Además Sánchez señala que un extranjero no puede ser definido como regular o irregular, si no que lo es su situación con respecto a la administración , lo que convierte a la irregularidad en una circunstancia concreta y no una condición inherente la persona extranjera. Añade que en el art.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, se señala que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros, y puesto que su única condición es la de ser humano independiente y con derecho a elegir el lugar de residencia" (vid Art. 13 de la DUDH de 1948), se debería descartar la palabra “migrante e inmigrante”.

Tampoco podemos pasar por alto los términos que usan los periodistas o aquellos que usan parte de los ciudadanos, y que los definen como “niños pateras”,

“niños de la calle” o "pegamentosos", cargados lamentablemente de una gran carga de impacto social hacia los menores.

De cualquier manera, hay que reconocer que el término MENA, es el más repetido tanto a nivel institucional nacional e internacional, como en gran parte de la literatura sobre este tema(Giménez y Suárez, 2000; Berganza, 2003; Ararteko, 2005; Senovilla, 2007; UNICEF, 2009; Moreno-Marquez, 2012; Gimeno, 2013; Olmedo-Moreno y Rodríguez,2018; Martínez-Martínez et al., 2019; Olmedo-Moreno et al.2020,, Olmedo-Moreno et al., 2021; Aguaded-Ramírez, et al., 2020; Aguaded-Ramírez et al., 2021 y Garnica-García, Martínez-Martínez, et al.,2021; Olmos-Gómez et al., 2022)

2.1.2. Necesidades y características de los MENA.

Toda acción que tenga la finalidad de asegurar el buen trato a los MENA, debe estar basada en los paradigmas teóricos existentes, y en los resultados de las investigaciones realizadas en diferentes disciplinarias que han ayudado a relevar las necesidades básicas de los MENA, y la forma óptima de satisfacerlas. Ser MENA conlleva además, tener unas consecuencias asociadas de tipo psicológico, social, cultural y económicas que son precisas de atender. Una vez que estas necesidades son definidas, la responsabilidad pasa a ser de los adultos de la comunidad en la que se encuentren, como también lo es el dar una respuesta de manera colectiva que consolide el derecho a vivir y a desarrollarse (Barudy, 2009).

Es evidente que los menores tienen necesidades básicas para vivir, tanto necesidades de ser cuidados, como necesidades materiales y fisiológicas que le permiten poder vivir. En algunas regiones desfavorecidas existe una tasa de mortalidad de un 40% mas grande que en las regiones que están mas favorecidas. El analfabetismo está por encima del 50% en los países pobres, y un tercio de los niños que nacen allí, no irán nunca a la escuela, por lo que las posibilidades de ir a la universidad se queda en un

1% . Por lo que como afirma Barudy (2009), no debemos olvidar que todos los menores poseen el derecho de satisfacer sus necesidades fisiológicas básicas:

- Vivir y mantener buena salud.
- Comer lo suficiente y con adecuada calidad.
- Tener unas condiciones de vida óptimas.
- Sentirse protegidos.
- Tener una actividad física saludable.

Además de estas necesidades, están también las necesidades afectivas, puesto que satisfacerlas permite al niño vincularse, crear lazos de unión con su entorno y generar sentimientos de pertenencia y apego con su comunidad. Si los menores obtienen el afecto que requieren, podrán ser capaces de devolver lo mismo e intervenir en dinámicas sociales positivas.

También, poseen el derecho de desarrollarse en contextos que les aporten seguridad emocional y la oportunidad de generar lazos afectivos con personas adultas que sean accesibles y les ofrezcan su tiempo cuando así lo necesiten, haciéndoles sentirse también aceptados de manera integral y de ofrecerles el apoyo indispensable para crecer felices y en un entorno emocional sano. Los menores deben poder crear y conservar una relaciones duraderas y estables que les haga sentirse a salvo y seguros para poder confiar sus vivencias y problemas a las personas que trabajan en los servicios que les atienden, y más aún ante la ausencia de sus familias (Carmona, 2013).

Conseguir ese contexto de seguridad emocional en los MENA se percibe como difícil cuando se les visita, ya que muchos de los centros visitados en Ceuta y Melilla (en menor grado en Granada), se encuentran desbordados por el número de MENA que deben cuidar, duplicado a su capacidad en muchas ocasiones. Además, esto se ve obstaculizado por la escasez de recursos, el cambio de personal constante y las

limitaciones del propio sistema. Los menores no consideran a estas personas que trabajan en los servicios como personas de confianza para pedir ayuda y contar sus situaciones.

Otra necesidad sería la de ser reforzados, puesto que requieren que las personas de referencia para ellos les animen, les apoyen y su transmitan su alegría cuando se esfuerzan y logran conseguir las metas que se van proponiendo, a la vez que crecen y se desarrollan, puesto que poseen la necesidad de recibir una respuesta o evaluación sobre aquello que realizan. Ese feedback les va a dar una orientación y una motivación en respuesta a sus acciones, apoyándoles y concienciándoles del impacto de aquello que hacen, corrigiendo sus errores y reforzando las conductas correctas. Dicho de otro modo, cuando se recibe un reconocimiento en respuesta a un resultado obtenido en una tarea, se mejora el aprendizaje (Barudy,2009). Así, la necesidad de hacer un seguimiento cercano de acompañamiento se hace fundamental, puesto que las publicaciones sobre investigaciones realizadas demuestran que gran parte de los delincuentes juveniles son personas que han fracasado en la escuela (López-Latorre y Garrido, 2005; McCrystal et al., 2007). También se ha demostrado que las conductas perturbadoras que se dan en las aulas, están vinculadas con la aparición de conductas delictivas, algo que podría relacionarse con el fracaso escolar (Otero-López et al.,1994).

Las vidas de estos menores se pinta difíciles, empeorando emocionalmente al alejarse de sus familias de origen, puesto que poder mantener vínculos afectivos con ellos, a veces no es posible y se limita a la comunicación telefónica en el mejor de los casos. El MENA, se convierte en una especie de maleta que puede viajar constantemente, sin pensar en su necesidad de vincularse afectivamente con los adultos que les cuidan. Los numerosos cambios de destino se deciden por motivos administrativos, sin llegar a caer en el requerimiento de sus necesidades, ni en la

necesidad de mantener vínculos afectivos que sean para ellos significativos para el desarrollo de su identidad, y perdiendo en el camino, momentos e historias importantes para su biografía. Así, al decidir comenzar su viaje, cambian su familia biológica por centros de acogida de urgencia, centros de diagnóstico y diferentes centros residenciales. Estos procesos destructivos, ayudan en el desarrollo de uno de los trastornos de apego mas serios, como es el de tipo desorganizado. Estas perturbaciones traen como consecuencia el desarrollo de niños desconfiados, disruptivos y violentos, incapaces de convivir los demás, lo que además dificulta el desarrollo de terapias adaptadas y el trabajo educativo, sobre todo en la etapa adolescente, donde los menores que tienen este trastorno suelen terminar etiquetados como los únicos responsables de su malestar, y cuando sus problemas llegan a afectar el orden social, reciben castigos y exclusión (Barudy ,2009).

También presentan necesidades cognitivas, puesto que son personas del conocimiento y deben conseguir alcanzar sus necesidades cognitivas. Necesitan comprender y encontrarle un sentido al mundo les rodea, adaptándose y realizándose en él. Tratar al menor bien, incluye pues facilitarle desarrollarse en un ambiente de relación que les pueda ofrecer la oportunidad de interactuar y desarrollar sus capacidades cognitivas. Tambien necesitan estimulación y ayuda para desarrollar sus órganos sensoriales, perceptivos, la memoria, el lenguaje racional e irracional, la atención, el pensamiento lógico y sobretodo, su capacidad reflexión y pensamiento. Se les debe permitir experimentar, puesto que es una necesidad fundamental y necesaria para aprender a relacionarse con su entorno. Aprender a relacionarse con el medio con el objetivo de transformarlo de un modo constructivo, deja a los menores adquirir mas libertad y seguridad como personas (Barudy, 2009).

También presentan necesidades cognitivas, puesto que son sujetos del conocimiento y deben satisfacer sus necesidades cognitivas. Tienen necesidad de comprender y de encontrar un sentido al mundo en el que viven, adaptarse y realizarse. El buen trato al menor, incluye pues permitirle vivir en un ambiente relacional capaz de ofrecerle interacciones que faciliten el desarrollo de sus capacidades cognitivas. También necesitan ser estimulados y ayudados en el desarrollo de sus órganos sensoriales, su percepción, su memoria, su atención, su lenguaje, su pensamiento lógico y sobretodo, su capacidad de pensar y reflexionar. Se les debe permitir experimentar, puesto que es una necesidad intensa e indispensable para que aprenda a entrar en relación con su medio. Aprender a actuar sobre el medio con el fin de modificarlo de una manera constructiva, permite que los menores adquieran una mayor libertad y seguridad personal (Barudy, 2009).

Por otro lado, para poder realizarse como personas, los menores tienen derecho de formar parte de una comunidad para crear sentimientos de pertenencia y alteridad, y obtener protección y apoyo social. Conforme desarrollan su autonomía, irán participando de manera autónoma en las dinámicas participativas de la sociedad receptora. Un adulto bientratante es aquel que ayuda a conseguir la independencia de los menores, apoyándoles con el desarrollo de sus capacidades y a desarrollar la responsabilidad, en cuanto a ejercer sus derechos como a cumplir con los deberes. Como consecuencia de todo esto, los menores pueden acatar las reglas que permiten el respeto hacia los demás y a sí mismo. A partir de aquí, los menores podrán convivir, respetando sus deberes y siendo responsables con la comunidad (Dantagnan, 2009).

Un menor, en situación de desatención, sumado a la exposición a situaciones de violencia comunes a la población infantil en riesgo de exclusión social, la adolescencia y la exposición continua a gran variedad de riesgos, hace que tenga una tendencia

mayor a tomar riesgos, como por ejemplo, tomar prematuramente alcohol y tomar drogas, o iniciarse antes en las relaciones sexuales, etc. Con estas situaciones los menores desatendidos empeoran su situación y se ponen en riesgo, en vez de mejorarla. Además, los cambios familiares sufridos y sus experiencias, les hacen a veces adoptar el papel equivocado de cuidadores de otros menores y también les hace que les resulte más fácil abrirse a un amigo que a una persona mayor que intenta ayudarlo (Rees et al., 2010).

Entre otros de los obstáculos que encuentran al llegar, también está el miedo a lo desconocido e incertidumbre que sienten los MENA por vivir la separación de sus familias, amigos y lugares de origen que conforman su zona de confort, lo que les produce problemas de insomnio y la sensación de no sentirse comprendidos (García y Ortiz, 2019). Además, los destinos son desconocidos para ellos, lo que les obliga a realizar un gran esfuerzo para adaptarse a estas situaciones y culturas (Larroy et al., 2016). Gestionar esta gran cantidad de emociones puede resultar complejo, puesto que son muy intensas, por lo que pueden tener diferentes manifestaciones, algo normal y frecuente, como la impotencia, sentimientos de indefensión e inseguridad, acompañado de un gran miedo ante la posibilidad de sufrir situaciones futuras parecidas (Larroy et al., 2016).

Cuervo (2010) señala la relación que existe los estilos de crianza, las pautas seguidas y el desarrollo socioafectivo durante la edad temprana, explicando la relación entre el desarrollo socioafectivo de los menores y las pautas de crianza recibidas, ya que estas cambian según la gran variedad de dimensiones en las variables contextuales y evolutivas. Resalta lo importante que es la familia para ayudar a desarrollar conductas de tipo prosociales y a autorregularse emocionalmente, así como para prevenir

problemas mentales en la infancia, tales como las depresiones, la agresividad, la baja autoestima o la ansiedad.

Además, junto a todas estas necesidades que hemos mencionado, este colectivo tiene otra serie de necesidades específicas que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar una intervención, un programa destinado a ellos o desde cualquier recurso en el que se les vaya a atender. Algunas de estas necesidades pueden finalizar cuando ingresan en el centro de protección, pero otras, perduran hasta alcanzar la mayoría de edad y son extutelados (Bravo et al., 2010). Algunas de estas necesidades están relacionadas con su minoría de edad, pero otras vienen definidas por su condición de ser inmigrante. En la siguiente tabla se agrupan un resumen de las necesidades específicas encontradas en este colectivo:

Tabla 1. Necesidades específicas de los MENA

Necesidades específicas de los MENA

Área de necesidad	Descripción de la necesidad
Formación educativa	Dificultades en el acceso al sistema educativo Desajuste educativo en relación a la edad real y determinada Frustraciones con respecto a la formación
Formación ocupacional	Programa de orientación laboral específico de esta población Conocer sus propios intereses personales con respecto al empleo Conocer otras alternativas formativas
Inserción laboral	Conseguir una oferta de empleo para poder regularizar su situación Prejuicios y rechazo social a la hora de la contratación
Idioma español	Aprendizaje de la lengua lo antes posible
Conocimiento cultural	Otro de los mecanismos que facilita la integración es el conocimiento de la cultura del país de acogida que les permitirá adaptarse a los recursos comunitarios
Habilidades Sociales y de Autonomía	Adquisición de habilidades sociales que faciliten la transición a la vida adulta
Problemas psicológicos y psiquiátricos	Tratamiento para problemas relacionados con la mayoría de edad próxima (ansiedad) o relacionados con el tiempo sin ver a sus familias Tener en cuenta las claves culturales y el idioma
Problemas de consumo	Recurso específico que aborde la adicción a inhalantes
Gestión de documentación	La documentación es fundamental una vez cumplida la mayoría de edad. Cuando las gestiones se alargan: problemas conflictividad o inadaptación.
Integración social en la comunidad	Apoyar una red social comunitaria para evitar problemas de rechazo social

Nota: La tabla muestra las necesidades específicas de los MENA ordenadas por área de necesidad.

Fuente: Bravo et al., (2010).

Ilustración 1

También debemos señalar lo que ocurre con los MENA que no entran en sistema de protección de Menores. Garrido Inarejos (2019), informa de que los MENA más vulnerables son los de esta tipología. Los motivos para permanecer en la calle pueden ser muy diferentes, algunas veces será por decisión propia, otras a que el sistema no apoya una solución para conseguir sus objetivos, ni tampoco reciben una atención que cubra sus necesidades, o simplemente porque no son detectados por las las instituciones, por lo que no los pueden incorporar a los programas, o son expulsados. Este tipo de MENA sufre una mayor vulnerabilidad, ya que no se conoce su paradero en España, no se les puede atender y no se puede dar respuesta a las necesidades que pueden presentar, puesto que no pueden ser definidas con rigor.

Al realizar un análisis profundo de los perfiles sociales de los niños que emigran, Jiménez (2003) diferencia entre cuatro situaciones según la relación familiar existente:

- Estaban escolarizados, tenían un ambiente familiar equilibrado y la situación económica era favorable, cubriendo las necesidades básicas.
- Existían problemáticas para el escolarizado y ya tenían alguna experiencia laboral. La familia ofrecía una base afectiva estable con una difícil situación económica que no cubría las necesidades básicas.
- El ambiente familiar no era estable, agravado con familiares enfermos, divorcios o segundas parejas, sin buenas relaciones filiales, situaciones de violencia, etc. y problemas económicos. Esta situación empuja a la vivencia callejera de estos niños.

Suárez (2004) y Capdevila (2000) hacen una categorización diferente, y relatan la existencia de tres tipos de menores migrantes:

- Menores procedentes de una familia con base sólida y que con un proyecto migratorio definido.

- Menores procedentes de la calle con familias desorganizadas.
- Menores con problemas personales grandes.

Quiroga et al. (2005), reconocen como tres los motivos predominantes en la migración, a la vez que UNICEF (2009) señala que son uno mas. En general son expectativas de mejorar económicamente, culturalmente, políticamente y también pueden ser expectativas procedentes de sus propios familiares. también ocurre como escapada de algún conflicto en la familia o de otras situaciones adversas.

Comúnmente los MENA para todos los agentes implicados en su cuidado, tales como los psicólogos, los trabajadores sociales y educadores, los cuerpos de la policía, los fiscales y también los sanitarios, los caracterizan por ser un grupo homogéneo, ccon todas las connotaciones características de ser “extranjero” esto es, “son menores con otra cultura, otro idioma y otra situación familiar” ditintos a los menores con los que suelen trabajar, aún cuando coinciden en situaciones de desamparo y vulnerabilidad.

Autores como Bravo Rodríguez (2005), Gallego y Rioja (2016) y los estudios realizados por UNICEF (2009), Save the Children (2005, 2016), el Defensor del Pueblo (2011, 2012) y los análisis aportados por el Ministerio de Interior, se presenta al MENA como una persona singular e independiente con unas experiencias únicas y propias, con causas que les empujan a migrar específicas y una familia con características concretas, a pesar de que se podrían definir características comunes y que dominantes en los MENA que en los últimos años han venido a España.

Para terminar este apartado, y acuñándolo como respuesta al perfil del menor que hemos encontrado, el MENA es el menor con una edad que ronda entre los 15 y los 18 años, procedentes en su mayoría de Marruecos, Mali, Argelia, República de Guinea y Nigeria que vienen para “buscarse la vida”, a veces voluntariamente de forma y otras empujado por los familiares y que cuando llegan a España topan con un "Sistema de

Protección" que le proporciona unos recursos sociales integradores fundamentados en obtener formación educativa y profesional, la asistencia social que necesitan, ayuda psicológica, jurídica y sanitaria, un alojamiento y comida y ropa, algo muy difícil de conseguir en sus países.

Veamos a continuación cómo es el proceso migratorio para los menores y cómo ha ido evolucionando en las últimas décadas.

2.1.3. El proceso migratorio

La sociedad vive en continua transformación y adaptación, ocasionando desafíos y problemas a grupos de menores y de familias, especialmente los que se están en un mal momento socioeconómicamente hablando, por situaciones de exclusión, marginación social, desestructuración familiar, guerras o problemas políticos, lo que les ocasiona mayor vulnerabilidad para enfrentarse a estos cambios (Huelin, 2020). La solución y el consuelo de algunas de estas familias, se centra en la huida de su país de origen con el fin de conseguir un trabajo y futuro para sus descendientes. El objetivo principal de estos menores es el de alcanzar Europa para buscar una vida mejor, distorsionada por las imágenes que ven por internet y por televisión sobre como es vivir en Europa (Peláez Fernández, 2018). Haremos a continuación un repaso histórico de cómo ha sido este proceso migratorio hacia España.

Los menores que proceden del sur del Sahara, poseen una trayectoria migratoria ya iniciada antes del siglo XVI, puesto que en el transcurso de la historia, en África ha habido una gran movilidad poblacionar, tanto en el plano económico, social y religioso. Con la llegada del colonialismo, se definieron fronteras donde antes no habían habido, produciendo la división africana y el desplome de ese flujo transahariano migratorio (Bakewell y De Hass, 2007). Mabogunje (1970) definía el continente africano como un sistema migratorio caracterizado por un grupo de zonas vinculadas por contraflujos y

flujos de personas, servicios, informaciones y bienes, con tendencia a poner fáciles los intercambios que se puedan dar después, incluida la migración.

En el año 2000 aparecen un gran número de menores procedentes de África Occidental a través de rutas marítimas, lo que hizo que se produjera un gran despliegue de fuerzas militares para intentar frenarlo, y lo que provocó que nacieran nuevas rutas transaharianas para poder así esquivar ese despliegue. Este fenómeno hizo que las cifras comenzaran a multiplicarse por años, aunque en algunas regiones más que en otras.

Jiménez (2003) explica que Marruecos, por el posicionamiento geográfico que posee, está en un cruce de flujos migratorios, siendo al mismo tiempo emisor, receptor y de tránsito. Marruecos tiene una tradicional migración interna y a su vez transnacional, lo que hace que no deje de ser uno de los principales motivos de éxodo para estos niños. En los años noventa, las embarcaciones que llegaban a las costas españolas, transportaban menores procedentes del sur de Marruecos, lo que ponía en relieve un gran éxodo rural. La intención de este flujo migratorio era alcanzar una solución más rápida a sus problemas económicos, invirtiendo lo que poseían en el traslado de los menores, donde las familias pagaban todos sus ahorros a un intermediario que trasladaba a los menores hasta la zona donde esperaban el visto bueno para poder embarcar y conseguir llegar a su destino (Jiménez, 2003).

Posteriormente, estos perfiles cambiaron por la llegada de MENA de otras zonas diferentes. Para ellos, el viaje por el Sáhara se realiza por las rutas transnacionales que usan las personas adultas, incorporándose a grupos que viajan para llegar a Marruecos, donde se establecen para trabajar y conseguir algo de dinero para seguir con su trayecto siguiendo el recorrido en camiones en los que tienen que pagar un peaje, junto con las demás persona que viajan (Barros et al., 2002).

Para Bensaad (2003), la gran parte de inmigrantes entran por el Magreb desde Níger, entrando después a Argelia con destino a Nador (Marruecos), donde se concluye el fin del viaje por tierra y empieza otro nuevo por el la mar.

Santojia y Konrad (2003) relata cómo es la llegada para estos menores a Melilla. Dice que el primer paso es completar una primera etapa hasta Nador, donde se establecen malviviendo en barracones mientras piensan en la manera de pasar a Melilla. Allí las circunstancias no son fáciles, y sufren insultos y agresiones físicas por parte de grupos de población local muy específicos, que los perciben como un problema para su ciudad. Pero todas estas vivencias no frenan a estos menores para intentar introducirse en Melilla a cualquier precio, así sea rompiendo la valla, entrando camuflados entre los los porteadores o incluso saltándose la vigilancia de la principal entrada agachándose entre la gente o los vehículos. El protocolo de la policía en Melilla es trasladarlos a algún centro de menores, pero algunos de ellos intentan fugarse para ir al puerto, para intentar colarse de algún modo en un barco, viviendo mientras llega ese momento en zonas portuarias, mientras esperan poder esconderse en los bajos de algún camión para poder llegar a la península. Viven en condiciones miserables, a pesar que en algunos de los casos, sus familias han invertido todos sus ahorros para poder intentarlo. Lahlou (2005) calculó que un billete para viajar en patera en 2003, destino Marruecos-España , costaba alrededor de 200 y 800 dólares para los niños, y entre 800 y 1.200 dólares para los adultos.

En 2006 se genera la llamada “Crisis de los Cayucos”, con la llegaron a las costas de Canarias de más de 928 MENAS de procedencia subsahariana, y que generaron juicios alarmistas en la opinión pública, ya que eran percibidos como jóvenes deestructurados y conflictivos. La realidad, es que estos jóvenes migraban debido a situaciones de pobreza, desempleo o subempleo con condiciones de precariedad

económica y laboral. Muchos de ellos llegaban también por las noticias en los medios de comunicación que anunciaban trabajo flexible, barato y de baja cualificación por grandes empresas en Europa (Iglesias Martínez, 2009).

UNICEF (2019) expone que los flujos migratorios en Europa han incrementado bastante en los últimos años, y España es una gran puerta para entrar para estos niños a Europa. España ha llegado a convertirse en un objetivo para muchísimas personas en los últimos treinta años, sueño frustrado en más casos de los necesarios por el mar, donde han muerto cientos de personas (Peláez Fernández, 2018). Esta situación ha puesto de manifiesto la carencia e insuficiencias que tiene el sistema en cuanto a la protección de menores, destacando principalmente la existencia de grupos de niños que se existen entre ellos.

Las motivaciones migratorias de los MENA, se deben a motivos laborales y no difieren de los objetivos de los adultos, siendo un fenómeno modesto, de relevancia y de una gran repercusión social (Senovilla Hernández, 2009). Esto se evidencia por ejemplo, en el estudio realizado por Iglesias Martínez (2009), sobre los menores subsaharianos en las Islas Canarias, donde la mayoría de estos menores iniciaban el viaje con el objetivo de conseguir un trabajo para poder contribuir a la economía familiar, por lo que para el 91% de estos menores, su proyecto migratorio es una migración internacional financiada por los familiares. Pero después de tantos esfuerzos por parte de estos menores para llegar a su destino, y después de arriesgarlo todo y poner en juego sus vidas, a los países receptores se les olvida que son niños, niñas y adolescentes, y los tratan como inmigrantes en situación irregular.

Se tardó varios años en intentar frenar esta afluencia vía marítima e intentar parar ese desastre, puesto que hasta 2010 no se firmó un acuerdo entre Marruecos y España para intentar frenarlo, marcando un bajada en las llegadas de menores

procedentes de Marruecos en patera hasta 2012. Pero las redes sociales y el llamamiento hacia el sueño dorado, por parte de las mafias encargadas de transportar a estas personas, siguen funcionando en silencio, y de nuevo se produce una llamada a este colectivo con la aparición nuevamente de embarcaciones irregulares. La influencia que tienen las redes sociales es mas grande, cuanto mayor sea la dificultad para llegar a los países de destino. La alarma volvió a saltar cuando en 2014 llegaron 113 embarcaciones con casi medio centenar de adolescentes marroquíes a las costas de Cádiz, usando la misma forma de proceder que antes (Arango, 2003).

Con la creación de nuevas líneas de barcos entre Melilla con Málaga y Motril, se observó la aparición de menores procedentes de los barrios marginados de Fés. Los motivos de estos menores para escapar eran el paro, el alto consumo de drogas , alcohol, abandono escolar, las incesantes peleas en las barriadas y la situación de alta pobreza y vulnerabilidad, y lo hacían con el fin de conseguir un trabajo y un futuro mejor. Ante esta situación de abandono estatal, las familias de estos menores suelen acceder a su deseo de marcharse y huir, buscando en esta decisión una salida desesperada. Otras familias, sin embargo, se oponen a este proyecto migratorio, lo que produce tensión familiar y la huía del menor a escondidas. España pasó a ser el “sueño europeo” para millares de personas en las últimas tres décadas, sueño que desgraciadamente, se ha visto trucado en muchos casos por el mar (Peláez Fernández, 2018). Los menores llevan a cabo su migración llegando a escondidas a una nueva sociedad, con diferentes culturas y problemáticas, donde las expectativas generadas por la infomación recibida se ven truncadas y no se parece en nada a la realidad que posteriormente experimentan, razón por la que indican que se encuentran en una situación de triple vulnerabilidad, al ser menores, inmigrantes e indocumentados (Mosquera et al., 2019).

Por último mencionaremos la entrada masiva que se produjo en Ceuta en mayo de 2021, donde más de 5.000 personas, de las cuales 15000 se eran menores, consiguieron llegar engañados a Ceuta a nado, bordeando los espigones de Benzú o de Tarajal. Marruecos no hacía nada para impedirlo quedando claro el efecto llamada y la manipulación a la que estas personas fueron sometidas. En Ceuta la situación fue de extrema gravedad, y después de vivir estos momentos angustiosos en primera persona, solo me queda el recuerdo de sus miradas desesperadas y perdidas deambulando por las calles de Ceuta. La situación se descontroló y las fuerzas de seguridad no podían hacer nada más. Esto no se había visto nunca antes en la ciudad.

El pulso que Marruecos echó a España por la estancia en un hospital de Logroño del líder del Frente Polisario, Brahim Ghali, tuvo como principales víctimas a los menores marroquíes. Aquellos momentos de tensión fue la peor crisis diplomática de los últimos años.

Save the Children emitió en noviembre de 2021 un informe tras realizar 617 entrevistas y afirma que el 98,6% de menores que cruzó a Ceuta en esta crisis no quiere volver a Marruecos y en el que concluye que un 23% es susceptible de recibir protección internacional al ser víctima de trata o explotación laboral.

Tras todo lo ocurrido, el gobierno amplía los presupuesto y decide recientemente premiar a las CCAA que, porcentualmente más MENAS acogen, publicado en BOE en diciembre de 2021, la distribución de 4,7 millones de presupuesto en base a un cálculo por el que se valora el esfuerzo por recibir a MENAS en base a la población, encontrándose en cabeza Andalucía y Canarias, que recibirán casi 800 euros por cada NNAMNA.

Pero este es un fenómeno migratorio que se extiende por toda Europa de forma general. En países como Alemania, Suecia o Reino Unido se relaciona con la solicitud

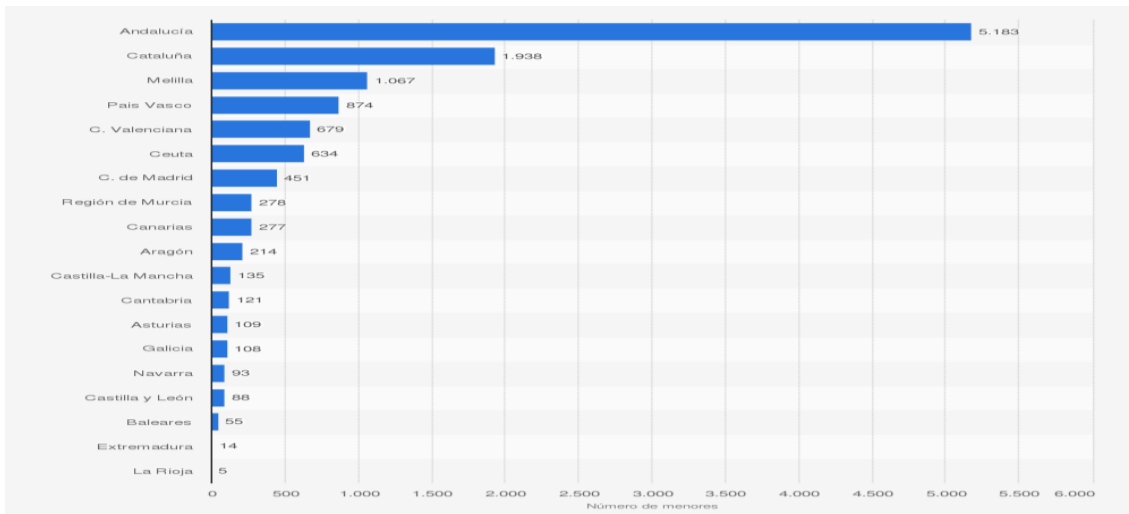
de asilo, mientras que en otros países como Italia, España y algunas zonas de Francia el factor económico es el predominante (Epelde, 2017).

Somos conscientes, que el número de MENAS en España es un dato difícil de calcular, debido a la alta movilidad de estos menores y a la falta de coordinación entre las comunidades, que ni siquiera se ponen de acuerdo en la manera de nombrarlos, lo que hace muy complicado asemejar una cifra por comunidad autónoma (Bravo y Santos-González, 2017).

UNICEF (2019) realizó un registro de MENAS donde podemos ver un aumento en España, desde el 2016 hasta el 2018. En 2016 se registraron alrededor de 588 menores frente a los 2.345 de 2017 y los 6.063 de año 2018. De estas cifras podemos destacar que la mayoría de los MENAS que llegan a España son varones. Esto lo podemos observar si nos fijamos en los datos aportados, ya que de los 8841 menores procedentes de Marruecos podemos ver que solamente 371 son niñas, y de los 984 niños procedentes de Guinea, solamente eran 118 niñas. Por tanto, podemos observar que el perfil de los menores que llegan a España son mayormente varones.

En la siguiente tabla del Informe Anual (2018), podemos ver como en el año 2018 se contabilizaron cerca de los 12.000 MENAS en todo el territorio español.

Tabla 2. MENAS en España en 2019



Fuente: Ministerio del Interior (España). Statista. 2020

Nota: Número de menores migrantes inscritos en el Registro de Menores Extranjeros no Acompañados (MENA) de España a julio de 2019 por CCAA.

Durante el año 2018 se registra un total de 9.149 atenciones a menores en el Sistema de Protección de Menores de Andalucía, el 93,9% del género masculino y el 6,1% del género femenino, siendo la provincia de Cádiz donde se producen un mayor número de atenciones (Informe Anual, 2018). Se puede observar en la siguiente ilustración el reparto de MENA en Andalucía por provincias, encontrándose en la cola Jaén y Córdoba.

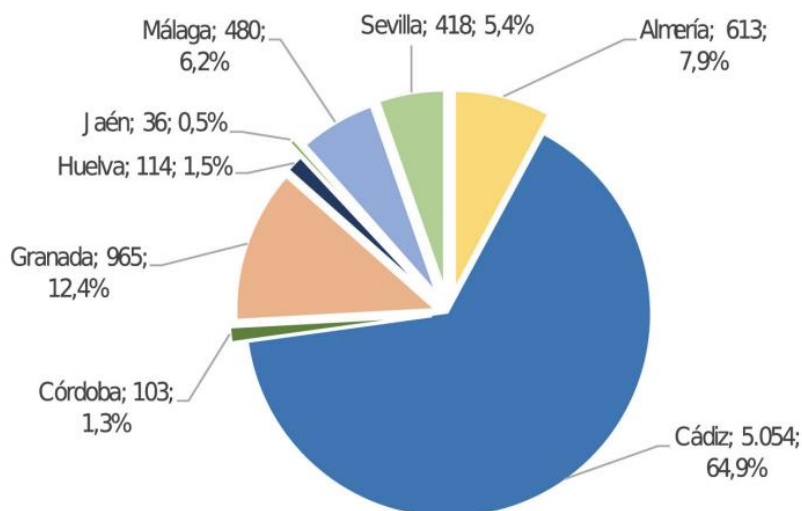


Ilustración 2. Ingresos MENA por provincias en Andalucía.

Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de datos de la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Datos del Sistema de Información Menores (SIME), 2019.

Nota: Nuevos ingresos de personas migrantes no acompañadas en el Sistema de Protección de Menores según provincia. Andalucía, 2018 (BOPA, 126, de 22 de julio de 2019).

Hadjab (2017) explica como el negocio de los traficantes de personas está delicadamente desarrollado para lucrarse con la migración de los menores. Los precios son iguales para todos, pero cambian en función de la “garantía” que uno quiere contratar. explicamos a continuación lo que esto significa:

- Con 600 €, no hay “garantía”: debe pagarse de nuevo el viaje si es expulsado de Europa o si la policía marítima marroquí frustra la salida de la embarcación.
- Con 1500 €, se ofrece una segunda oportunidad si no se consigue embarcar en la fecha indicada debido al temporal o a una salida frustrada por la Marina marroquí.
- Con 2000 a 2500 €, es una garantía absoluta, es decir, que se puede zarpar el primero y tener más de una oportunidad si la embarcación no sale el día previsto.

Alioua, (2005), Aparicio Gómez (2009) y Escoffier y Lahlou (2006) vinculan este tipo de migración al contexto económico y social, pero otros autores como Hadjab (2014) afirman que otros factores añadidos, tales como las guerras y las revueltas, provocan también la salida de estos menores.

Iglesias y Legaz (2009) manifiestan que el perfil de los menores subsaharianos se caracteriza por ser varones, que pertenecen a familias amplias y padre polígamo, y que asumen la responsabilidad adulta de colaborar al sostenimiento de la economía familiar. La familia entera es la que sustenta la decisión de que el muchacho viaje y la que casi siempre, con la colaboración de otros parientes, reúne el dinero necesario para el viaje. Además la familia suele contactar con otros conocidos o parientes que estén en la emigración en el área a donde el menor va a llegar, para que en lo posible le ayude. La finalidad sería todo esto será que el joven terminará, a medio o largo plazo, por poder tener un trabajo, un salario, y la capacidad de enviarles dinero en metálico para aliviar sus penurias.

Existe una diferencia con los menores que viajan de Marruecos a Ceuta, puesto que según las entrevistas realizadas en 2020 a través de las historias de vida, la mayoría de estos menores expresaban que se habían escapado de casa sin avisar a sus familias e iniciando el viaje por sus propios medios y con la información que habían escuchado a la gente del barrio. Sin embargo, autores como (Iglesias y Legaz, 2009), afirman que la mayoría de los menores migrantes procedente de África Occidental han recibido algún tipo de ayuda, sobre todo de carácter financiero, en el 92% de los casos por parte de la familia del menor, por lo que se denota un cambio. En 2009, para estos menores su proyecto migratorio no es una aventura individual, elaborada con recursos propios, sino que es una migración intencional que cuenta con el respaldo de la familia y que recibe todo tipo de ayudas por parte de los diferentes miembros que la forman. Son parientes

que se involucran de muy diferentes maneras en lo que se refiere a proporcionar información, contactos, apoyo financiero y acogida en el país de destino, y en momentos posteriores, en el proceso migratorio internacional.

Pero a pesar de proceder de una familia extensa, y de contar con la cobertura de redes nacionales e internacionales muy activas durante el trayecto, los menores que cruzan aseguran que el viaje lo hacen en solitario y con unas condiciones infrahumanas y extremas, según hemos podido ver en los relatos de historias de vida recogidos, y esto es algo que no ha cambiado, según siguen expresando los menores.

Garrido Garre (2020) y Suárez y Jiménez (2011) establecen diferencias en la migración de los menores dependiendo de su zona de origen o país:

- Por un lado, nos encontramos con menores que proceden de ciudades fronterizas, normalmente están apoyados por conocidos y grupos de iguales. Estos conocidos le proporcionan información y recursos para iniciar el proceso migratorio, y la familia suele estar en conocimiento de este deseo y pensamiento de migración del menor.
- Por otro lado, los menores que provienen de zonas rurales y que se encuentran en una situación más vulnerable debido a que antes del proceso, tienen que viajar hacia ciudades fronterizas. Estos menores se caracterizan por obtener ayuda directa de la familia para comenzar este proceso.

Las ciudades fronterizas por donde suelen intentar acceder a España son las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla o cruzando el Mediterráneo hasta las costas de Almería o Tarifa en patera. Para entender mejor el proceso de entrada a España de los MENA, tenemos que tener en cuenta que se trata de un proceso largo y un viaje premeditado que consta de varias fases que se describen detalladamente a continuación (Garrido Garre, 2020):

- La primera fase comienza con la idea de emigrar derivado de las causas anteriormente descritas, cuando los menores inician el viaje en solitario, con algún adulto que los acompaña o con otros menores. La duración del viaje depende de la zona de origen y el destino al que quieren llegar. Por tanto, habrá menores que tarden algunos meses en llegar a España, si proceden de países como Sudán o Nigeria, mientras otros tarden unas pocas semanas o días si parten desde países como Marruecos (Castillejos por ejemplo) o Argelia.
- En la segunda fase, se enfrentan a la dificultad de cruzar varias fronteras para poder llegar a su destino, donde tendrán que adaptarse a las diferentes políticas, a conflictos bélicos que se pueden desencadenar en países como República Democrática del Congo, República Centroafricana o Sudán del Sur. Su principal objetivo es sobrevivir cruzando países para intentar llegar a Marruecos. Una vez que consiguen llegar a Marruecos, tienen que entrar ilegalmente en algunas de las ciudades española. Esto es un gran peligro, ya que para poder llegar a estas ciudades tienen que saltar unas vallas de más de 10 metros de altura, nadar por el espigón que separa las fronteras por el mar, esconderse en los salpicaderos de los coches o en los maleteros para poder cruzar la frontera o intentar llegar en patera a las Islas Canarias. Cuando finalmente consiguen entrar en suelo español, se encuentran con la verdadera realidad. La realidad es que no hay trabajo, que hay muchísimos inmigrantes que se encuentran en la misma situación que ellos, que los centros de protección están saturados por duplicar o triplicar a las personas que pueden acoger y que las Comunidades Autónomas de Ceuta y Melilla tratan de expulsar al máximo número de inmigrantes, ya se trate de menores o no. Una de las acciones que suelen realizar los MENA, es acudir a la Comisaría de Policía con la finalidad de ser identificados como menor y que lo trasladen a un

- centro de protección, donde esperan ser atendidos y conseguir documentación. Pero cuando llegan a los centros de menores, se dan cuenta que no conseguirán la documentación que necesitan, allí conocen a otros jóvenes que han cumplido la mayoría de edad y que los motivan a que se fuguen. Por lo tanto, deciden fugarse de los centros de menores con el objetivo de llegar por su cuenta a la Península lo antes posible. Allí suponen que hay mejores condiciones en los centros de protección, que podrán conseguir la documentación de forma más rápida y sencilla, y que la expulsión del país es más complicada, además de tener mejor acceso a otros países de la Unión Europea. Durante todo este tiempo que intenta saltar la valla y colarse jugándose la vida (Garrido Garre, 2020), los menores se encuentran en una situación de extrema vulnerabilidad, desprotegidos y desamparado en las calles de las ciudades. La única salida para poder sobrevivir durante lo que persista esta situación, es dedicarse a la mendicidad, haciendo trabajos forzados y en los peores casos, recurriendo a la prostitución. En este proceso, los menores se enfrentan a múltiples situaciones de alto riesgo, quedándose sin agua, sin alimento, con la ropa sucia o incluso sin ella. Muchos caen en el consumo de drogas o tóxicos, quedando en condiciones inhumanas que derivan en problemas psicológicos o suicidios.
- En la tercera fase, si el menor tiene la suerte de conseguir llegar a la Península, comienza el trámite de identificación. La Policía Nacional comprueba por vías médicas la edad y las condiciones de acceso del menor a España, quedando bajo la tutela de la Administración, la cual tiene el deber de que estos menores tengan acceso a todos los derechos de sanidad, educación, protección y mantenimiento al igual que los demás menores de nacionalidad española. Cuando estos menores cumplen la mayoría de edad, pasan a otro sistema, el de inmigrantes extutelados

por la Administración, suponiendo el fin de esta protección. Muy pocos de ellos y ellas consiguen adaptarse al país y lograr los objetivos que se habían propuesto, pero la gran mayoría, terminan huyendo y viviendo escondidos de forma precaria e ilegal, debido a la dificultad de encontrar un trabajo, por lo que es muy complicado que puedan renovar la autorización de residencia. Esto causa que muchos de estos jóvenes, que llegaban a la península en busca de trabajo y una vida mejor, acaben en la cárcel o expulsados del país.

Ese es el resumen del proceso migratorio de un MENA a grandes rasgos, pero existen tantos inconvenientes a la hora de poder hacerlo bien y ayudar a este colectivo, que resultaría imposible poder nombrarlos todos.

Por ejemplo, Bargach (2005) y Angelidou y Aguaded-Ramírez (2016). hablan de barreras que impiden ver y percibir a unos niños como niños, incluso para los profesionales que trabajan con ellos. De tanto insistir sobre la categoría de menores migrantes, y viendo la dureza de sus miradas por las experiencias que han vivido no típicas de su edad, se les olvida la categoría de ser humano social con pertenencia a un grupo y que se han visto obligados a buscar soluciones para su grupo de pertenencia, por lo que no se les trata como niños que son.

Suárez-Navas y Jiménez (2011) explica que la valoración que se le da al padre en las sociedades musulmanas es mucho mayor que en sociedades matrilineales. Por lo que los niños nacidos de mujeres solas, se sienten completamente desplazados, y se ven empujados a un temprano abandono escolar e incorporación al mercado laboral, intentando reemplazar ellos la figura paterna que les falta. Asimismo, la obligación que sienten de asumir esta responsabilidad, conduce a este colectivo a emprender un viaje hacia lo desconocido. Bastida y Salamanca (2001), hablan de un proceso de iniciación a la vida adulta con actitudes de huida de una realidad muy dura.

En definitiva, el sueño europeo se define como la única alternativa para mejorar sus vidas. Sin duda, estamos ante pequeños agentes migratorios que siguen las trayectorias geográficas de las migraciones de los adultos, pero que tienen su propia dinámica y naturaleza (Suárez Navas y Jiménez, 2011).

Suárez Navas y Jiménez (2011) les define como un grupo de alto riesgo, con poca escuela y mucha calle, expuestos al falso sueño europeo. Europa es idealizada como una sociedad de consumo que garantiza la calidad de vida, la educación, los servicios sociales y el empleo. Una imagen que según Capdevilla (2000), es fomentada desde Marruecos, quien la utiliza muchas veces como válvula de escape de los conflictos sociales. Realmente la llegada de los menores migrantes es una respuesta al proceso de proletarización bajo el modo de producción capitalista, que acrecienta la pobreza y la exclusión social en origen. Lejos de ser un espejismo, el viaje que emprenden esconde una realidad de extrema violencia durante el trayecto, que indica que una gran proporción de estos menores, son víctimas de trata de seres humanos.

En los últimos tres años se ha producido un aumento en la llegada de niñas procedentes del África-subsahariana y potencialmente vulnerables a la trata de personas, en concreto a la explotación sexual.

2.1.4. La trata con seres humanos

Incluiremos este apartado porque desde nuestro punto de vista, esto es un hecho que merece no ser obviado, ya que por el simple hecho de que siga existiendo la trata de seres humanos en la actualidad, hace que nos paremos a pensar y no dejemos la oportunidad de poner de manifiesto sus repercusiones y la necesidad de eliminarlo, por ser una forma de esclavitud contemporánea latente, a pesar del amplio contexto jurídico, y porque las cifras de trata con menores, no deja de crecer como veremos a continuación.

Se entiende como trata de personas al hecho de captar, el transportar, trasladar, acoger o recepcionar personas, a través de amenazas o usando la fuerza u otros modos de coaccionar, raptar, fraudar, al engañar, abusar de poder o de situaciones de vulnerabilidad o a la aceptación o recepción de dinero o algún tipo de beneficio para conseguir el sometimiento de una persona a que tengan autoridad sobre ella, con fines de explotación. La explotación incluye, al menos, la prostitución ajena o diferentes formas de explotar sexualmente, los servicios y trabajos forzados, tanto como la esclavitud u otras prácticas similares a la esclavitud, servidumbre o extracción de órganos (UNODC, 2014).

Si miramos el informe publicado por el Servicio de Información de las Naciones Unidas (2021), en los últimos quince años la cantidad de menores víctimas de trata detectados se ha multiplicado por tres, en tanto que la cantidad de niños se lo hizo por cinco. Las menores son víctimas de la trata principalmente para ser explotadas sexualmente, a su vez que los menores varones son usados para trabajos forzados, según indicó Informe Mundial sobre la Trata de Personas, presentado por UNODC.

En el año 2018 se llegaron a denunciar y se detectó a unas 50.000 víctimas de trata, en 148 países. Aún así se conoce que el número de víctimas real debe ser mucho mayor, dada la naturaleza encubierta de este delito que hace que no se puedan contabilizar todos los casos. El Informe declara que los tratantes sacan partido especialmente de las personas más vulnerables, como lo son los migrantes sin empleo, y manifiesta que probablemente la recesión económica que vino con el COVID-19 ponga en riesgo de ser víctimas de trata a más personas.

ACNUR manifiesta que unos 180 millones de personas emigran en condiciones pésimas y peligrosas usando las redes de trata de personas. Se calcula que de ellas, unas 8,4 millones han sufrido sometimiento para ser esclavizadas, pornografiadas,

prostituidas o usados como moneda de cambio para saldar deudas. Cada año, más de un millón de féminas, niñas incluidas, caen en estas horribles redes y unos 2 millones de niños son introducidos también en las redes de prostitución.

UNODC identificó entre 2010 y 2012 en 124 países, a 152 diferentes nacionalidades de personas víctimas de esta lacra y llegó a enumerar 510 rutas que ponen en contacto a los países de origen con los de destino. Como podemos ver en la Ilustración 3, la mayor parte de víctimas en la trata de seres humanos, ostenta una gran proporción de mujeres y menores, procedentes de la zona sur del mundo, mayoritariamente de la zona asiática y africana.

Entre 2017 y 2018 se detectó un total de 74.514 víctimas de la trata en más de 110 países. Alrededor del 70 % de las víctimas que se detectan son mujeres, principalmente adultas, pero cada vez hay más niñas. Alrededor del 77 % de las mujeres detectadas son víctimas de la trata para ser explotadas sexualmente, el 14 % para el trabajo forzoso y el resto, para otras formas de explotación (Sede de ONU de mujeres, 2022).

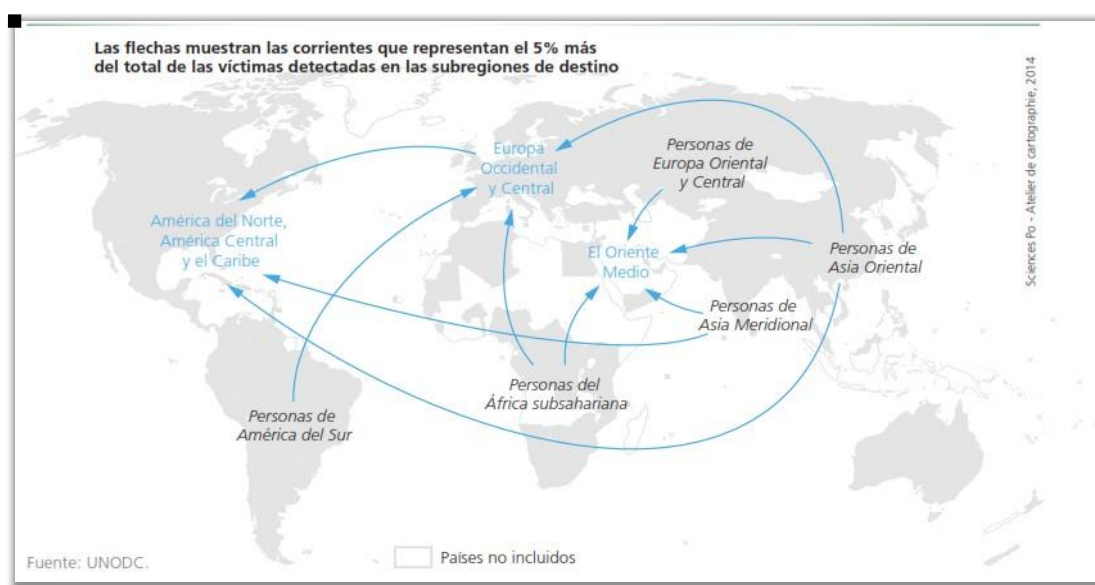


Ilustración 4. Flujo de trata. Fuente: UNODC (2014)

También UNODC publica que hay una relación directa entre la riqueza del país donde van (PIB) y la cantidad de víctimas de trata llevadas allí de otras partes del mundo más desfavorecidas, donde los países con mayor riqueza atraen a mayor cantidad de víctimas, también de diferentes continentes, mientras que en países con menor riqueza se registran mayoritariamente corrientes nacionales o subregionales de trata.

Dentro del informe UNODC se registra información acerca de la edad de las personas víctimas enumeradas y se observa que el número de niños ha ido subiendo notablemente con casi de una tercera parte de la cantidad de víctimas encontradas localizadas (Ver Ilustración 5).

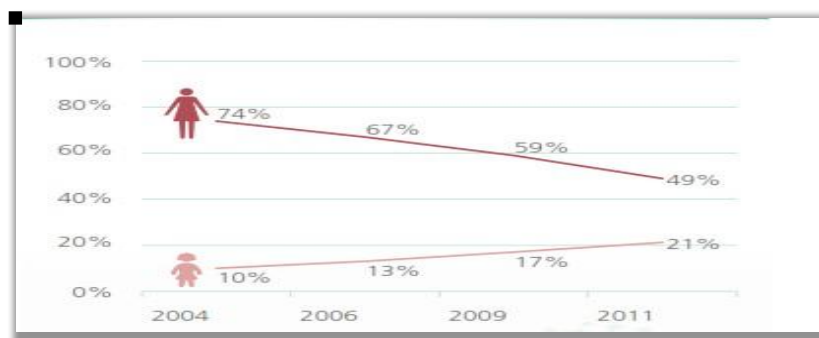


Ilustración 5: Evolución trata en mujeres.

Nota: "Evolución de la proporción de mujeres (adultas y niñas) entre el número total de víctimas detectadas (2004-2011)". Fuente: UNODC (2014).

Dos de cada tres menores víctimas son niñas. En la Ilustración 6, se observa la cifra de menores y adultos víctimas de la trata mundial y aunque encubre importantes diferencias por regiones, demuestra que la trata es algo latente que no deja de preocuparnos y aún más en las zonas africanas y orientales donde la representación llega al 62% de las víctimas encontradas.

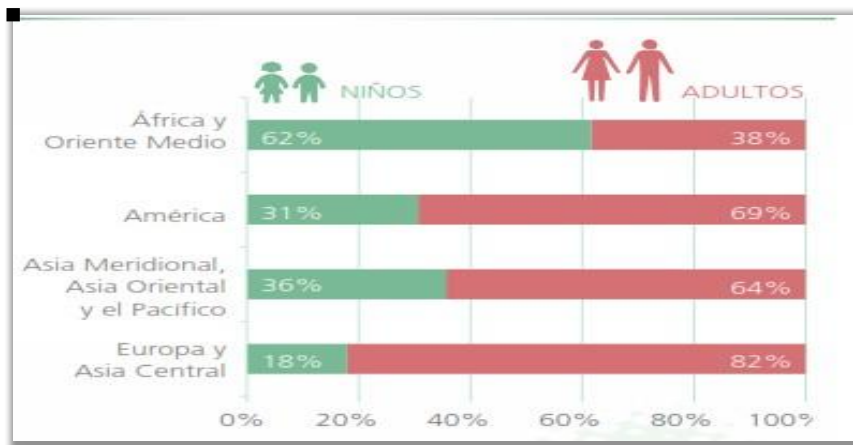


Ilustración 6. "Proporción por regiones de menores y adultos entre las víctimas detectadas (2010-2012). Fuente: UNODC (2014)".

Según todo lo mencionado, reflexionamos que el continente africano sigue siendo una gran reserva para los países de Occidente. Pero la trata no solo afecta a África como ya hemos visto, en Oriente esta red se fundamenta en una política que sólo estima enriquecerse a cualquier precio, que esclaviza y explota laboralmente e sexualmente incluso con los menores, a los que les roban la documentación, al serle confiscados sus documentos de identidad al llegar. En Arabia Saudita y Qatar, los inmigrantes que están trabajando no pueden abandonar el país si su jefe no le da permiso, incluso usan la práctica de chantajearles con no devolverles la documentación y pagarle sus sueldos si no suben el rendimiento en sus trabajos. Se estima que hay cerca de 13,4 millones de niños y niñas trabajando, lo que suena un 15 por ciento sobre el total. Aunque, posiblemente el nivel real de menores que están trabajando sea más elevado, por la predominación de menores existentes de trabajando informalmente (Organización Internacional de Trabajo).

Aunque el progreso legislativo ha avanzado, todavía queda mucho camino por andar. El mundo se ha globalizado, y solo interesa aquello que renta económicamente, dejando de preocupar todo lo que pueda producir problemas y complicaciones a este vicio de expandirse comercialmente fuera en el extranjero. Para los ricos, las fronteras

van disolviéndose, pero para los más desfavorecidos persisten, haciéndose más aún difíciles. Que esta locura haya alcanzado a los niños y que esté aumentando, nos debería hacer reflexionar en las consecuencias estar globalizados (Duran Ayago, 2009).

Pero no se ha parado de trabajar para mejorar esta situación. En 1995, se pidieron a los Gobiernos que se eliminaran las barreras sistemáticas y estructurales que impedían al género femenino gozar de sus derechos humanos. Dentro de amplia agenda para lograr la igualdad de género, la Plataforma de Acción de Beijing (2020), exhortó a los Gobiernos a que adoptaran las medidas oportunas para abordar los motivos fundamentales que promovían la trata de mujeres y niñas, incluidos los factores externos (Sede de ONU de mujeres, 2022).

En 2015, los Gobiernos reforzaron esos compromisos por el Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Agenda 2030, que incluían metas para eliminar la trata de seres humanos como modo de violencia contra el género femenino, en el contexto del trabajo decente y en el contexto de la construcción de una sociedad más pacífica e inclusiva.

La trata con fines de matrimonio simulado, el matrimonio infantil, servidumbre doméstica y embarazo forzado sigue existiendo. La Organización Internacional del Trabajo estima que una 28,7 millones de niñas y mujeres en todo el mundo fueron sometidas. La mayoría de los tratantes siguen siendo hombres. La trata de personas es una de las actividades delictivas más rentables del mundo. La trata va de la mano con la desigualdad de género, la discriminación sistémicas y estructurales, los niveles altos de pobreza, pocos recursos para acceder a la educación, desigualdad de género y otras formas de violencia hacia las mujeres y concentración de las mujeres en el trabajo precario e informal.

La trata es un delito con elevadas recompensas y pocos riesgos, puesto que sus autores gozan de impunidad, por eso no se erradica. Mientras los tratantes consigan ganancias económicas importantes, las víctimas que sobreviven a esas situaciones pagan un alto precio con repercusiones demoledoras e irreparables que duran toda la vida. La actual pandemia COVID-19 y sus efectos socioeconómicos, están haciendo más vulnerables a las mujeres y niñas hacia la explotación, los abusos y la trata. El incremento de las desigualdades, la vulnerabilidad y la pobreza puede hacer que las mujeres y las niñas estén expuestas a un mayor riesgo de trata. Además, en un momento en que el mundo se traslada al ámbito virtual en respuesta a la COVID-19, los tratantes se están sirviendo de las tecnologías en línea y otros medios para captar y explotar a las víctimas (Sede de ONU de Mujeres, 2022).

Para prevenir esto se hace fundamental reducir la demanda que pide que aumente la explotación de estos seres sin opciones. En el caso de la explotación sexual, la reducción de la demanda requiere reeducar las masculinidades nocivas de los hombres, y cambiar normas y prácticas culturales que devalúan y controlan los cuerpos de las mujeres y las menores. Ya existen diversos enfoques para lograr que los hombres y los niños se impliquen en prevenir la violencia hacia las mujeres, entre ellos la concienciación, los talleres presenciales, las campañas mediáticas en medios de comunicación y los programas de movilización comunitaria (Sede de ONU de Mujeres, 2022).

2.1.5. Proceso a la transición de la vida laboral

Cuando un MENA cumple los 18 años de edad y se le considera mayor de edad, se asume que tiene capacidad para poder ser autónomo e independiente, aunque

esto no sea verdad, puesto que lo normal es que cualquier joven de esa edad carezca de madurez para decidir y poder hacerse responsables de su propia independencia.

Es importante mencionar que el paso a la vida adulta es un momento decisivo para todos los jóvenes, pero que aún lo es mayor cuando se trata de un MENA. Este colectivo suele pasar entre uno y cuatro años en centros de protección o en casas de acogida y cuando se hacen mayores de edad, se suelen enfrentar a numerosas dificultades (López Camacho, 2017).

Cada día aumentan los MENA que alcanzan la mayoría de edad durante su etapa de estar tutelados bajo el Estado español (Bravo et al. , 2010). Esta etapa de emancipación de jóvenes que pasan a ser extutelados, es definida por la "Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos" (FEPA) como: "La transición de una situación de protección a una situación de autonomía, momento en el que entran en juego el despliegue de las diferentes competencias alcanzadas y se ponen de manifiesto las dificultades y las carencias personales. Se trata de un camino único y personal, en que factores como la familia, el origen, los recursos disponibles y las propias capacidades juegan un papel decisivo". (FEPA, 2015, pág. 13).

Un gran reto al que se enfrentan cuando se hacen mayores de edad, es conseguir renovar la autorización de residencia. Para que la autorización pueda ser renovada, los jóvenes deben de recibir informes de carácter positivo desde la "Administración Pública Autónoma" dando cuentas de sus cualidades y perfil concreto para la inserción laboral. Garrido Inarejos (2019), explica el proceso que tienen que llevar a cabo los MENA cuando terminan su tiempo en el sistema de protección: "tienen un plazo de tres meses para adquirir este permiso de residencia y trabajo, pero durante este periodo, a la mayoría se les caduca el NIE antes de conseguir renovarlo. En el caso de los jóvenes que no han pasado por el sistema de ex tutelación, difícilmente llegan a

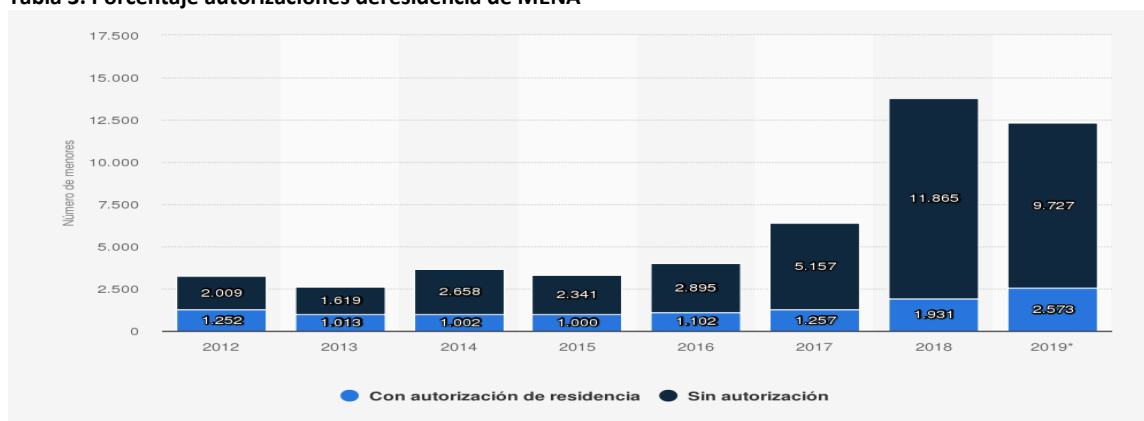
conseguirlo por los requisitos que impone la Ley de Extranjería: exige disponer de un contrato de trabajo durante el periodo de vigencia de la autorización de residencia temporal y trabajo, es decir, un año, y que éste sea a jornada completa y con remuneración acorde al salario mínimo interprofesional”. (Pág. 24).

Si consiguen renovar, tienen que enfrentarse a la azaña de conseguir trabajo o de formación destinada a la adentrarse en el mercado laboral. Las Comunidades Autónomas, llevan acabo intervenciones y programas para la inserción laboral, pero solo para los menores mientras están dentro del sistema de protección. La mayoría son gestionadas por algunas ONG (Uceda, 2019).

No hay olvidemos que el principal objetivo de estos adolescentes que ponen en juego su vida para poder llegar a nuestro país, es el de conseguir los papeles que le ofrezcan la oportunidad de incorporarse al mercado laboral (Casanova et al., 2017). Por tanto, no es de extrañar que cuando los menores cumplen los 16 años abandonan los estudios obligatorios a mitad de curso para incorporarse al ámbito laboral.

Las numerosas carencias en la formación para su inserción laboral es uno de los mayores obstáculos a los que hacen frente estos los menores. En Europa existe un 80% de MENA sin autorización para permanecer en la Unión Europea (ver tabla 3), por lo que no pueden acceder a gran número de servicios esenciales, lo que acaba influyendo en su bienestar psicológico y en su autonomía personal.

Tabla 3. Porcentaje autorizaciones deresidencia de MENA



Fuente: Ministerio del Interior (España). Statista. (2020)

Nota: "Número de Menores Extranjeros no Acompañados (MENA) con y sin autorización de residencia en vigor en España de 2012 a 2019".

Por ello, se hace prioritario que las formaciones que se lleven a cabo con estos menores se relacionen con la inserción laboral y el dominio del idioma del país en el que se encuentran, para intentar dar solución a uno de sus mayores problemas.

2.1.6. Situación contexto español y europeo

UNICEF (2009), en su informe sobre la situación Jurídica y Social de los MENA que se encuentran en España, se define como el primer estudio nacional que realiza un estudio en detalle realista, jurídico y social, que ofrece conocimientos a cerca de los MENA más detallados, solamente no por el estudio minucioso o los datos cualitativos que aporta, sino porque consiguió implicar a todos los agentes públicos y privados que participan en el ámbito de la Infancia y la protección, particularmente con los MENA.

Al hacer un recorrido en España de cómo ha evolucionado el colectivo MENA, UNICEF duda de la fiabilidad de los datos extraídos por las diferentes fuentes. Incluso hizo una comparación de los datos aportados por las CCAA, puesto que en 2004 las

competencias para recopilar de datos sobre los MENA, pasó primeramente a ser competencia del Ministerio de Interior al Ministerio de Empleo (antiguo Trabajo y Asuntos Sociales). Lo cual no es cierto, ya que la gestión del registro de MENA, siempre lo gestionó la Dirección General de la Policía en coordinada con la Fiscalía General del Estado, solamente con la misión de identificar a los menores.

Los datos aportados por la Secretaria de Inmigración y Emigración del Ministerio de Empleo y Seguridad Social a 31 de diciembre de 2012, contabilizó a 2319 MENA en una situación de desamparo legal, acogidos y/o tutelados por los Servicios de Protección de Menores de las Comunidades Autónomas en España, mientras tanto el Ministerio de Interior en el mismo mometo citaba a 3261 MENA, de los que 482 causaron baja al mes siguiente, siendo la cifra exacta de 2779. Existe una diferencia ntre los diferentes Ministerios de 460 niños MENA. A diciembre del año siguiente el Registro de MENA de la Dirección General de la Policía anunciaba 2841 MENA activos. En años consecutivos se puede afirmar que el registro de MENA cada vez es más fiable y muestra más de cerca la realidad en números de los menores acogidos y/o tutelados por las diferentes CCAA. No olvidemos que es un colectivo que es un colectivo peculiar, que hace que el recuento de MENA esté activo, por las constantes idas y venidas a los menores (se fugan y vuelven) a los Centros de Acogida o los traslados tutelados de estos menores. Motivo por el que se ha añadido en el Borrador del Marco Protocolo MENA, un apartado que deja claro la obligatoriedad de todas las partes que intervienen, de hacer todas las comunicaciones pertinentes.

Según Europa Press (2019), los servicios de protección de España tenían un recuento de MENA acogidos o tutelados por las distintas comunidades autónomas, a 12.301 menores, en consecuencia el Gobierno de España decide aumentar en 2018 los

presupuestos necesarios para alcanzar los 38 millones de euros con el fin de objetivo de conseguir mejoras en su atención.

Andalucía era la primera en el ranking de las CCAA en España, en número de tutelas o acogimientos de MENA por los servicios de protección, a diciembre de 2020, con un total de 4.617 casos. En segunda y tercera posición en el ranking estaban Cataluña y Melilla, que alcanzaban los 1.977 y 1.398 MENA, respectivamente. En el extremo contrario del ranking se encontraba La Rioja, con 9 MENA solamente registrados en esa autonomía.

La Ciudad Autónoma de Ceuta en 2018 se registraron en sus centros de acogida y realojo la cantidad de 3.344 MENA, lo que supone un 446 por ciento más que en 2017. De ese número, 3.302 fueron niños y 42 niñas, casi todos de procedentes de Marruecos, concretamente de Tetuán y Tánger. No olvidemos que sólo en mayo de 2021 entraron en Ceuta de forma masiva unos 1500 menores, a los que hay que añadir los que entraron el resto del año. El Área de Menores de Ceuta en julio de 2021, informó que había 889 MENA acogidos en sus unidades.

En cuanto a la Ciudad Autónoma de Melilla, según los datos aportados por la Sección de Protección de Menores de la Dirección General del Menor y la Familia, a julio de 2021 informó que el número de MENA acogidos era de 468.

Respecto a Europa, más de la tercera parte de los más de 100.000 migrantes menores que entraron en 2016 en Europa, venían sin estar en compañía de un adulto, según los números aportados por Unicef, ACNUR y la Organización Internacional de las Migraciones (OIM). La mayoría de ellos procedían de Eritrea, Gambia, Nigeria, Afganistán y Egipto.

En 2016 en Italia más del 90% de 26000 menores extranjeros que llegaron, lo hicieron sin compañía adulta a su cargo. Este hecho se invierte completamente en

Grecia donde el 92% de los niños entrantes en el país, eran procedentes mayormente de Siria, Afganistán e Irak, y lo venían acompañados de adultos. La mayoría de niños que viajan solos a Italia, Grecia y Bulgaria en 2016 contaban entre 15 y 17 años. Las edades de los menores cuando son acompañados por personas adultos son más bajas. En Bulgaria se registró que el 41% de los menores que llegaban acompañados al país, eran menores de cuatro años de edad y el 33% tenía entre 5 y 14 años. En Grecia ocurre igual y las cifras son muy cercanas a las de Bulgaria. Por lo que con todos estos datos, queda reflejado la situación en el contexto español y europeo. Veamos a continuación cómo se intervienen a nivel de políticas de intervención.

2.1.7. Políticas de intervención

La regulación de la protección internacional de los MENA, que no están en su país original, gira sobre el concepto jurídico establecido por el interés superior del menor en su jurisprudencia nacional e internacional y también a la reagrupación familiar en su país natal (Díez, 2012).

Díez (2012) realizó una investigación sobre las normativas y llegó a concluir que cuando se habla de los MENA, existe una indefinición acerca de los intereses de este colectivo.

La puesta en escena de los MENA en la realidad migratoria internacional ha ocasionado numerosas preguntas desde el marco jurídico. Ruíz Legazpi (2004); Alexanian et al., (2015); Mayordomo, (2011); Aparicio, (2015); Torrado (2014); Durán Ruiz (2012) y algunas ONG, han ayudado a analizar críticamente y generar explicaciones de las normativas nacionales que están vinculadas a las normativas internacionales. Estos autores están de acuerdo en que a frecuentemente hay una situación inadecuada entre la legislación y cómo se aplica, ya que en algunos países se

añaden apartados extras en sus normativas nacionales que ponen en dicho a los tratados internacionales. A continuación realizaremos un repaso de las diferentes leyes y normativas en relación a la protección del menor, y en particular de los MENA.

2.1.7.1. El ordenamiento Jurídico Internacional

Para poder llegar a entender el tratamiento jurídico que se da a este colectivo es obligatorio empezar por la normativa internacional, la cual regula básicamente su protección en referencia a su condición de minoría de edad. Para ello es importantes prestar atención a estas legislaciones:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948: en ella el artículo 4 recoge “Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.
- La Convención de Naciones Unidas relativa al estatuto de los refugiados de 1951.
- La Convención de La Haya sobre la Protección de Menores y la Cooperación en materia de adopción internacional de 1996.
- La Convención de Naciones Unidas contra el Crimen Organizado Transnacional de 2000: en términos legales, esta ley pasa a ser una pieza clave para conseguir erradicar y luchar contra la trata de seres humanos.
- La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989: es la raíz de la protección a la infancia y está vinculada a las normativas nacionales e internacionales.

2.1.7.2. La Convención de los Derechos del Niño

La totalidad de los países de Europa ratificaron la Convención de Derechos del Niño (CDN), lo cual constituye una herramienta internacional que es un referente en protección a la infancia. Esta convención se adoptó el 20 de noviembre de 1989 en Nueva York y recoge un gran abanico de principios y derechos que deberán reconocerse

por los Estados que apoyan a los MENA. Los que resultan más importantes para configurar un estatuto para estos menores son:

- Artículo 2: Principio de no discriminación.
- Artículo 3: Principio de interés superior del niño.
- Artículo 6: Derecho del niño al desarrollo.
- Artículo 12: Derecho del niño a expresar su opinión.
- Artículo 20. Derecho a la protección de los menores.

Borrás (2009) declara que el objetivo debería ser conseguir alcanzar el más alto nivel de protección, motivo por el que el artículo 3.1 declara que el interés superior del menor está por encima de cualquier otra afirmación.

Por lo tanto, los estados ratificantes de dicha Convención deben de implementar y crear instrumentos para proteger a los menores. Para dar consistencia a la carta magna en la práctica, algunas organizaciones como Save The Children, vigilan para proteger a estos menores. Aún así, el reconocimiento y la ejecución de estos derechos se llevan a término de forma breve algunos europeos.

En Reino Unido y Alemania se fijaron declaraciones adicionales, lo que trajo en consecuencia el no reconocimiento de sus derechos, o que lo hagan sólo parcialmente.

Francia por otra parte, retienen a los menores cuando intentan acceder a su territorio con el fin de repatriarlos.

En España e Italia, el derecho de extranjería que regula el tratamiento de los MENA lleva a cabo una interpretación jerarquizada de los derechos de la Convención.

Los derechos de la Convención del Niño (CDN) o se pueden dividir y definen las obligación y las responsabilidad que tienen los estados. Aún así la realidad es diferente y hay muchos ejemplos donde se incumplen la CDN, por ejemplo en el informe de la Comisión de Observación de Derechos Humanos (CODH) elaborado en

2014 sobre las vulneración de derechos humanos ocurridos en la frontera sur de Melilla, puesto que ahí queda demostrada la existencia de maltrato desde la institución hacia los MENA acogidos en sus centros.

Según expresa Habjab (2014), en los centros de Melilla el orden y la seguridad se imponen por encima de todo, redundando en la asistencia que reciben los MENA y la precariedad de los medios. La propia forma de actuar es especialmente perjudicial por el uso de métodos autoritario rígidos, como algunos tipos de castigos tanto psicológicos, como físicos detectados como indicios. Por lo tanto, tener instrumentos internacionales y leyes varias para proteger a la infancia, no tiene sentido si no se vela por su aplicación. En la práctica, diferente estados miembros aplican de manera restrictiva sus disposiciones.

Senovilla (2007) comenta de escasez de eficacia en los estados miembros europeos, resaltando destacando los que a continuación se señalan:

- Instación de declaraciones de aplicación o reservas. Alemania se guarda la opción de aplicar su legislación de extranjería y asilo a los MENA que cumplan los 16 años. Reino Unido tien una cláusula para no aplicar la CDN a los MENA que estén sin documentación.
- Interpretación jerarquizada de la CDN como en España e Italia, donde se llevan repatriaciones forzosas como mejor solución al interés del menor.
- Detención de los niños que entran de forma irregular en un territorio nacional como ocurre en Bélgica y Francia. Aunque la CDN reconozca que pueden existir situaciones en los que prive de libertad, el artículo 37.2 declara que se utilizará esta alternativa solamente si no existiera otra..

A pesar de existir inculminto de jurisdicciones y de que han sido denunciadas por no aplicar la CDN, ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos de Estrasburgo

(TEDH), los países que firmaron siguen poniendo más impedimentos que van en contra del tratado.

Por otro lado, la comunidad internacional abordó la trata de seres humanos al suscribir el Tratado de Palermo de 2000, demostrando su voluntad política. Todo radica en el conocimiento del fenómeno, el conocimiento y de sus opresores por parte de los cuerpos de fuerzas de seguridad.

2.1.7.3. La Convención de Naciones Unidas contra el Crimen Organizado Transnacional

Como ya hemos mencionado, la trata de personas es una violación brutal contra los derechos humanos a la que se enfrentan las Naciones Unidas. El destino de esos seres vulnerables es un insulto para la dignidad y un gran problema común de Estado, (Kofi Annan, 2004 y Martos, 2012).

Dicho tratado juntó a 148 países en Palermo (Italia) para firmarse, con el objetivo de luchar contra las redes de delincuencia organizada en el mundo, y poder erradicar el tráfico de personas y la prostitución transnacional. 121 de los países asistentes firmaron el tratado y 80 firmaron uno de los protocolos adicionales: El Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente Mujeres y Niños. Por otra parte la Nueva Convención de Naciones Unidas y su Protocolo adicional sobre Tráfico de personas debe ser ratificado por al menos 40 países para que llegue a ser un instrumento de derecho internacional.

El protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente Mujeres y Niños hace referencia al comercio de humanos para explotarlos sexualmente, someterles a trabajos forzados, al esclavismo u otras prácticas similares, así como la extracción de órganos. Aún así, no existe ningún instrumento universal que trate todos los matices de la trata (UNODC, 2014). Desde ese momento, dicho protocolo se proclama como base para crear futuras directrices y normativas

legales tanto nacional como internacionalmente, estableciendo finalmente una definición común.

La Organización Global Right (2005), explica la necesidad de entender el protocolo como una herramienta para aplicar la ley y no como un instrumento para proteger los derechos humanos. También avisa del doble sentido del lenguaje y la posibilidad de que esto produzca desafíos legales del lado de los demandados (Global Right, 2005). Una buena definición es la que declara la naturaleza del crimen y facilita el enjuiciamiento según el derecho penal. La trata de personas significará el reclutamiento, el transporte, la transferencia, acogida o el recibo de personas, por cualquier medio, para el trabajo o servicios forzado, la esclavitud o prácticas similares a la esclavitud, la servidumbre o la remoción de órganos (Global Right, 2005). Si este Protocolo de Palermo lucha contra la trata, por qué no se usa el término *esclavitud* como aparece en el artículo 1.1 de la Convención de Naciones Unidas sobre la Esclavitud. Parece que llamar a las cosas por su nombre y reconocer la existencia de esclavitud en el seno de países desarrollados, supondría poner en jaque los protocolos vigentes, por lo que se esconde lo que es realmente.

A pesar de esto, podemos reconocer los esfuerzos que se realizan internacionalmente para terminar con este virus.

2.1.7.4. El Convenio del Consejo de Varsovia

Se define GRETA, un mecanismo para seguimiento específico, que un grupo de expertos genera en su lucha contra la trata de seres humano, y cuya misión es la aplicación de este convenio por sus firmante. Por lo que, es un instrumento que implica a los estados que lo firman y que va más lejos de los estándares previstos de otras herramientas internacionales, puesto que mejora la protección que reciben las víctimas y obliga a adoptar las medidas apropiadas a los Estados firmantes.

2.1.7.5. En el Marco Europeo

El Plan Estratégico para la Erradicación de la Trata (2012-2016), la Unión Europea la definió como la esclavitud de nuestro tiempo y un atentado a la dignidad y la libertad de la persona.

Se sugiere un riesgo de que se solapen los Planes y se dupliquen las iniciativas, por la gran cantidad de medidas legislativas y políticas que ya existen. Por lo que, la finalidad del plan del que hablamos, es generar un marco que sea razonable para todas las iniciativas previstas empezadas o no, que complementen la Directiva 2011/36/UE.

En su punto 23, se habla de la atención especial que se merecen los MENA víctimas de trata por su enorme vulnerabilidad, donde indica que debe prestarse una atención especial a los MENA víctimas de esta lacra de trata contra los seres humanos.

La Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 de abril de 2011, participa en una acción contra la trata de seres humanos mundial, y que añade medidas que cuenta con la participación de los países terceros. Actuar en los terceros ayuda a concienciar a la población, y se intenta disminuir la vulnerabilidad. Además reconoce que mujeres y hombres son objeto de trata para finalidades distintas. Por esto, las medidas de asistencia y apoyo también deberían ser diferentes. En el punto 25, se expresa que cuando un funcionario entrar en contacto con víctimas o víctimas potencialmente en riesgo de trata, deberá recibir formación adecuada para identificar a las víctimas y aprender a relacionarse con ellas.

Subrayaremos que los tratados internacionales que se han expuesto anteriormente fueron asumidos por la Unión Europea. La Resolución del Consejo de 26 de junio de 1997⁴² se alza como uno de los instrumentos que primeros se ocuparon específicamente de la situación de los menores migrantes. No obstante, lo que dice esta norma no es una garantía para la protección de los derechos de los MENA.

Griesbeck (2013) insiste a través de su informe, creado para la Comisión de Libertades Civiles, Justicia y Asuntos de Interior del Parlamento Europeo, que cualquier menor que esté solo en nuestras fronteras de la Unión Europea deberá ser admitido en sin condiciones ya que ningún menor deberá ser privado del acceso al territorio ni devuelto por un procedimiento sumario.

Realmente contamos con muchas herramientas jurídicas que hacen referencia a los MENA pero no hay una herramienta mundial que tenga presente la situación de estos colectivos desde que son acogidos hasta la mayoría de edad. La Unión Europea trata este problema de forma genérica y dispersa en diversos textos.

Según Durán Ayago (2009): "sorprende que la Unión Europea aún no haya despertado del todo de su letargo, y avance con denostada lentitud e inseguridad en el propósito de crear las pautas comunes que ayuden, desde la solidaridad, a entender la inmigración no como un problema sino como un fenómeno". (Durán Ayago, 2009, pág.35)

La aprobación de un Plan de Acción Sobre Los Menores Extranjeros (2010-2014) en las conclusiones del Consejo de Europa de junio de 2010⁴⁸ empuja a los estados europeos a tener un mismo enfoque para dar soluciones que duren y concretar medidas de protección, como por ejemplo cuantificar correctamente el fenómeno.

2.1.7.5. El Ordenamiento Jurídico Español

Dentro del marco legislativo, nos encontramos con la normativa vigente que se lleva a término con los MENA, revisando la ley del menor y la ley de extranjería.

Dentro de la Declaración de los Derechos del niño (1959), "se establecen diez principios fundamentales con la finalidad de que este pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las

organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y que luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole". (pág. 1).

En la actualidad, contamos con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), donde se fijaron 54 artículos y fueron ratificados por España en noviembre de 1990, por la que se reconocen el derecho a todos los niños y niñas de los Estados Miembros de asegurarles una vida digna y segura a través de ellos. De la misma forma se recoge en la Constitución Española, donde el artículo 39.4 establece que: "los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos" (Art 39.4, CE).

En la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, se puede subrayar el Capítulo II, que contiene los siguientes artículos:

- Art.4. Derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen.
- Art. 5. Derecho a la información siendo veraz, plural y respetuosa con los principios constitucionales. (LO 1/1996, p. 12).
- Art. 6. Libertad religiosa.
- Art. 7. Derecho de participación, asociación y reunión.
- Art. 8. Derecho a la libertad de expresión.
- Art. 9. Derecho a ser oído.

También proclama que:

"cuando no pueda ser establecida la mayoría de edad de una persona, será considerada menor de edad a los efectos de lo previsto en esta ley, en tanto se determina su edad. A tal efecto, el Fiscal deberá realizar un juicio de proporcionalidad que pondere adecuadamente las razones por las que se

considera que el pasaporte o documento equivalente de identidad presentado, en su caso, no es fiable. La realización de pruebas médicas para la determinación de la edad de los menores se someterá al principio de celeridad, exigirá el previo consentimiento informado del afectado y se llevará a cabo con respeto a su dignidad y sin que suponga un riesgo para su salud, no pudiendo aplicarse indiscriminadamente, especialmente si son invasivas". (LO, 1/1996, Art. 12.4)

Del mismo modo se establece que:

" la Entidad Pública constate que el menor se encuentra en situación de desamparo, actuará en la forma prevista en el artículo 172 y siguientes del Código Civil, asumiendo la tutela de aquél por ministerio de la ley, adoptando las oportunas medidas de protección y poniéndolo en conocimiento del Ministerio Fiscal y, en su caso, del Juez que acordó la tutela ordinaria". (LO, 1/1996, Art. 18.1).

Es decir, que:

"la responsabilidad de la protección del MENA le correspondería tanto a la Administración como a los Poderes Públicos del Estado, y se considerará una situación de desamparo a la que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material". (LO, 1/1996, Art. 18.2).

En relación a los MENA, en el Capítulo IV se recoge el artículo 10 referido a las medidas para facilitar el ejercicio de los derechos:

"Los menores extranjeros que se encuentren en España tienen derecho a la educación, asistencia sanitaria y servicios y prestaciones sociales básicas, en las mismas condiciones que los menores españoles. Las Administraciones Públicas velarán por los grupos especialmente vulnerables como los menores extranjeros no acompañados, los que presenten necesidades de protección internacional, (...) garantizando el cumplimiento de los derechos previstos en la ley. (LO 1/1996, Art. 10.3).

Posteriormente, nos encontramos con La Resolución del Consejo de Europa de 26 de junio de 1997 relativa a los menores no acompañados nacionales de países terceros donde se definen las condiciones por las que un MENA podría ser retornado a su país de origen o a un tercero: "Cuando a su llegada se reúnan en estas las condiciones adecuadas de acogida y asistencia para el menor, en función de sus necesidades, habida cuenta de su edad y de su nivel de autonomía" (RCE, de 26 de junio de 1997, Art.5.1).

Teniendo en cuenta que los MENA se están en una situación de vulnerabilidad y de desamparo por estar abandonados o por una decisión propia y/o familiar para abandonar su país, no parece lógico que se pretenda hacer una reagrupación de los menores con sus familiares, ya que pueden ser de forma directa o indirecta la razón de esta situación de vulnerabilidad y desamparo que vive el menor.

Sobre la condición de legal o ilegal en el territorio español, La Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, que: "Se considerará regular, a todos los efectos, la residencia de los menores que sean tutelados en España por una Administración Pública o en virtud de resolución judicial, por cualquier otra entidad" (LO, 2/2009, de 11 de diciembre, Art.35.7).

Cuando el menor cumple 18 años, deja de forma parte del Sistema de Protección del Menor Español y tendría que renovarse la autorización de residencia en España:

"Las condiciones que habrán de cumplir los menores tutelados que dispongan de autorización de residencia y alcancen la mayoría de edad para renovar su autorización o acceder a una autorización de residencia y trabajo teniendo en cuenta, en su caso, los informes positivos que, a estos efectos, puedan presentar las entidades públicas competentes referidos a su esfuerzo de integración, la continuidad de la formación o estudios que se estuvieran realizando, así como su incorporación, efectiva o potencial, al mercado de trabajo". (LO, 2/2009, de 11 de diciembre, Art.35.9).

Además: "Las Comunidades Autónomas desarrollarán las políticas necesarias para posibilitar la inserción de los menores en el mercado laboral cuando alcancen la mayoría de edad". (LO, 2/2009, de 11 de diciembre, Art.35.9).

Queda reflejado, como la concesión de la renovación de residencia, depend de las evaluaciones favorables o negativas que hagan los personas que trabajan en los centros o que han estado bajo su tutela. Además, cada Comunidad Autónoma tendrá unas políticas para facilitar la inserción laboral de estos niños que salen del sistema del menor.

Con respecto al derecho al trabajo de los extranjeros inmigrantes, la misma "Ley Orgánica 2/2009" establecía el artículo 10, por el cual se proclama el derecho a los extranjeros residentes para ejercer una actividad remunerada y derecho de acceder al sistema de Seguridad Social (LO 2/2009, Art.10).

De la misma forma, se recoge en el Real Decreto 1162/2009, de 10 de julio, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, aprobado por

el Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, citando que: En el ordenamiento jurídico español en materia de extranjería e inmigración la concesión a un extranjero de la posibilidad de trabajar se vincula a la posibilidad de que dicho extranjero sea residente en España. (RDL 1162/2009, p. 62864).

Con el Real Decreto Legislativo 5/2015, se añadía también que los extranjeros pueden acceder al empleo público como funcionarios de igual forma que los españoles: “Los extranjeros a los que se refieren los apartados anteriores, así como los extranjeros con residencia legal en España podrán acceder a las Administraciones Públicas, como personal laboral, en igualdad de condiciones que los españoles”. (RDL 5/2015, Art. 57).

Tras la revisión de toda la legislación relacionada con los MENA y los menores que salen del "Sistema de Protección de Menores", podemos ver que última instancia, le corresponde a la Administración y a las CCAA la ser responsables del tutelado de los menores y de crear programas para su inserción en el mercado laboral. Por lo que atañe a la Junta de Andalucía, nos encontramos con "La Ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor", establece que “Al menos, durante el año siguiente a la salida de los menores de un centro de protección, la Administración de la Junta de Andalucía efectuará un seguimiento de aquellos al objeto de comprobar que su integración socio-laboral sea correcta, aplicando la ayuda técnica necesaria”(art. 37.2, Ley 1/1998, de 20 de abril).

Añadiéndose que: “se potenciará el desarrollo de programas de formación profesional e inserción laboral de los menores sometidos a medidas de protección, con el fin de facilitar su plena autonomía e integración social al llegar a su mayoría de edad” (art. 19.1.f, Ley 1/1998, de 20 de abril).

Todas las CCAA están obligadas a hacer uso de la legislación para proteger a los menores sin que dependa de sus características o del su modo en el que entró. Así, en la

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, determina en el art. 10 unas disposiciones para que los MENA que se estén en España se equiparen derechos con los menores españoles. Algunas de estas son:

- Cuando la Entidad Pública asuma la tutela de un menor migrante, la Administración General del Estado le facilitará, si no la tuviere, a la mayor celeridad, y junto con la presentación del certificado de tutela, la documentación de su situación y la autorización de residencia, una vez que haya acreditada la imposibilidad de retorno con su familia o al país de origen.
- Tendrán derecho a la educación, asistencia sanitaria y servicios y prestaciones sociales básicas.

En estas modificaciones, esta Ley afianza aún más la voluntad de luchar contra la trata de seres humanos en base a las circulares 8/2011 de 16 de noviembre, sobre criterios para la unidad de actuación especializada del Ministerio Fiscal en materia de protección de menores, por la Fiscalía General del Estado.

En su voluntad de plantear directrices comunes, se establece en noviembre de 2014 el protocolo marco sobre determinadas actuaciones con los MENA que se erige como el principio vector en el que se especifican las acciones a realizar por cada organismo responsable. El anterior protocolo no establecía medidas de seguimiento y de coordinación a través de una reunión semestral convocada por el Ministerio Fiscal. Por lo tanto, el cruce de acusaciones mutuas entre las diferentes instituciones, que fue objeto de denuncia por la propia Fiscalía General del Estado en su Circular 2/2006 (López Azcona, 2007: 34), acabó resolviéndose con este novedoso punto de dicho protocolo. Evidentemente, como bien manifiestan Ramírez y Jiménez (2005) esta descoordinación fomentaba el maltrato institucional.

En este contexto jurídico, la minoría de edad es un hecho que adquiere relevancia explícita y en este caso no es fácil compatibilizar la doble condición de menor y extranjero. Por un lado, la minoría de edad exige un tratamiento particularizado en el que la protección es elemento común y determinante, pero por otro lado la condición de extranjero despoja de alguna manera al menor de ese tratamiento tutelar para convertirlo en un sujeto que debe cumplir ciertos requisitos para que se le considere en situación regular en el país en el que se encuentre. La Ley 26/2015, de 28 de julio, de Resolución de 13 de octubre de 2014, de la Subsecretaria, por la que se publica en el Boletín Oficial del Estado con fecha 16 de octubre de 2014, el acuerdo para la aprobación del Protocolo Marco sobre determinadas actuaciones en relación con los Menores Extranjeros No Acompañados. El protocolo tiene por objeto establecer las pautas de coordinación relativas a los procesos de identificación, determinación de su edad y puesta a disposición de la entidad pública de protección de menores, así como lograr el adecuado funcionamiento del Registro de Menores Extranjeros No Acompañados (RMENA), de acuerdo con el artículo 215 del Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero. Todo ello, con un enfoque de garantía del interés superior del menor. Entre las cuestiones reguladas, el protocolo recoge aspectos relativos a la protección de posibles víctimas de trata extranjeras menores de edad. En particular, se recoge el deber de la autoridad policial o del personal de la entidad pública de protección de menores de informar a la posible víctima, cuando tenga suficiente juicio, de los derechos que asisten en España a las posibles víctimas de trata de seres humanos, así como de la normativa en materia de protección de menores modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, emplea el término amplio de situación de desprotección social del menor para referirse a todas aquellas situaciones que perjudiquen su desarrollo personal o social. Distingue las situaciones de riesgo

(art.17.1) que son aquellas de cualquier índole que perjudiquen el desarrollo personal o social del menor: A causa de circunstancias, carencias o conflictos familiares, sociales o educativos, el menor se vea perjudicado en su desarrollo personal, familiar, social o educativo, en su bienestar o en sus derechos de forma que, sin alcanzar la entidad, intensidad o persistencia que fundamentarían su declaración de situación de desamparo y la asunción de la tutela por ministerio de la ley, sea precisa la intervención de la administración pública competente, para eliminar, reducir o compensar las dificultades o inadaptación que le afectan y evitar su desamparo y exclusión social, sin tener que ser separado de su entorno familiar.

La Situación de desamparo (art.18) aparece definida en el art. 172.1 del Código Civil como la que se produce de hecho “a causa del incumplimiento o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material. (...)”:

Conjugando la letra del artículo 172 del Código Civil con la interpretación jurisprudencial, está claro que el menor extranjero que se encuentra en territorio español sin compañía de un adulto que ejerza de manera efectiva las funciones de guarda, está en situación de desamparo, puesto que en su situación concurren los dos requisitos, subjetivo y objetivo.

Para los menores migrantes, ser declarados en desamparo, tiene dos consecuencias positivas:

- La tutela automática de la Administración pública.
- La regularización de su situación legal en España⁵⁵.

La ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor de la Comunidad de Andalucía, asume la tutela de los menores migrantes visto que se

encuentran en una de las situaciones citadas en el artículo 23, sobre desamparo y tutela, donde se expone que corresponde a la Junta de Andalucía, a través de la Consejería competente, asumir la tutela de los menores desamparados que residan o se encuentren transitoriamente en el territorio de la Comunidad Autónoma de Andalucía, sin perjuicio de las competencias que sobre estos últimos pudiesen tener otras Administraciones públicas.

Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 172.1 del Código Civil, se consideran situaciones de desamparo, que apreciará en todo caso la autoridad administrativa competente, las siguientes:

- El abandono voluntario del menor por parte de su familia. Ausencia de escolarización habitual del menor.
- La existencia de malos tratos físicos o psíquicos o de abusos sexuales por parte de las personas de la unidad familiar o de terceros con consentimiento de éstas.
- La inducción a la mendicidad, delincuencia o prostitución, o cualquier otra explotación económica del menor de análoga naturaleza.
- La drogadicción o el alcoholismo habitual del menor con el consentimiento o la tolerancia de los padres o guardadores.
- El trastorno mental grave de los padres o guardadores que impida el normal ejercicio de la patria potestad o la guarda.
- Drogadicción habitual en las personas que integran la unidad familiar y, en especial, de los padres, tutores o guardadores del menor, siempre que incida gravemente en el desarrollo y bienestar del menor.
- La convivencia en un entorno sociofamiliar que deteriore gravemente la integridad moral del menor o perjudique el desarrollo de su personalidad.

- La falta de las personas a las cuales corresponde ejercer las funciones de guarda o cuando estas personas estén imposibilitadas para ejercerlas o en situación de ejercerlas con peligro grave para el menor.

Estando tutelado por la Administración, los menores migrantes se encuentran protegidos, a través del Sistema de Protección de Menores y de todos los aparatos institucionales que trabajan en este ámbito. Jurídicamente, el artículo 35 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, hace referencia al proceso que debe seguirse cuando los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado localicen a un extranjero indocumentado cuya minoría de edad no pueda establecerse con seguridad. Así se le dará atención inmediata por los servicios competentes de protección de menores, poniéndose el hecho en conocimiento inmediato del Ministerio Fiscal que dispondrá la determinación de su edad.

Para determinar la edad del menor se realizan las pruebas médicas oportunas en el seno de un procedimiento administrativo reflejado en el artículo 48 de la Ley 12/2009 de 30 de octubre, reguladora del Derecho de asilo y de la protección subsidiaria y el artículo 35.3 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, siendo en todo caso competencia del Ministerio Fiscal.

Una de las pruebas médicas que se realizan son las oseométricas, en las que se comparan las radiografías de la mano y de la muñeca izquierda del menor con unas tablas que datan del año 1935. Estas tablas se crearon para determinar patologías en el crecimiento y no para determinar la edad, por lo que no se consideraron en su configuración diferencias raciales, étnicas, nutricionales, medioambientales, psicológicas y culturales, que tienen una influencia directa en el desarrollo y

crecimiento del niño. Por este motivo, las pruebas óseas tienen un margen de error de unos 18 meses, por lo que su eficacia es dudosa, sobre todo si el individuo tiene una edad comprendida entre los 16 y 18 años. Por ello, la Instrucción 2/2001 del Ministerio Fiscal establece que en las pruebas donde se fija una horquilla de edad más o menos amplia, se debe establecer como edad el límite inferior de la horquilla.

Existen controversias sobre los métodos y técnicas empleadas puesto que puede haber un margen de error de 18 meses, pero generalmente, en caso de duda, los fiscales suelen resolver la minoría de edad en base a la horquilla inferior de la edad expuesta en el decreto de Fiscalía. Este sistema se aplica a los MEINA en diferentes países europeos (CONRED, 2002) y algunos expertos (Campuzano, 2001; Onega, 1999) recomiendan no utilizarlo como único método, sino que se complemente con otras pruebas, como la dentición, la comprobación de signos puberales y otros (Capdevila y Ferrer, 2003)

Si de acuerdo a estas pruebas se concluye que se trata de un menor, la Fiscalía lo pondrá a disposición de los servicios competentes de protección de menores. Por su parte, la Administración General del Estado, después de haber oído al menor y previo informe de los Servicios de Protección de Menores, resolverá lo que proceda sobre la repatriación a su país de origen o a aquel en donde se encontrasen sus familiares, o, en su defecto, sobre su permanencia en España, siempre teniendo en cuenta, el interés superior del menor.

El procedimiento de repatriación, se inicia de oficio por la Administración General del Estado o, en su caso, a propuesta de la entidad pública que ejerza la tutela sobre el menor. Esta, facilitará a la autoridad gubernativa cualquier información que conozca relativa a la identidad del menor, su familia, su país o su domicilio y pondrá en su conocimiento las gestiones que haya realizado para localizar a la familia. La autoridad competente para llevar a cabo los trámites relativos a la repatriación desde

España de un menor migrante en situación de desamparo es la Administración General del Estado, que actúa a través de las Delegaciones o Subdelegaciones del Gobierno y que está obligada a comunicar a Fiscalía todas las actuaciones realizadas en el procedimiento. Éstas, solicitan a la Comisaría General de Extranjería la realización de las gestiones necesarias ante Embajadas y Consulados correspondientes, con el fin de localizar a los familiares de los menores o, en su defecto, los servicios de protección de menores de su país de origen que se hicieran responsables de ellos. Si no existe representación diplomática en España, estas gestiones se canalizan a través del Ministerio de Asuntos Exteriores.

El protocolo marco de actuación sobre menores extranjeros, establece un tiempo máximo de 3 meses para regularizar la situación administrativa de los menores. Es un avance en términos de protección puesto que hasta ahora la ley establecía un periodo de nueve meses para la tramitación de la tarjeta de residencia. Por consiguiente es necesario abrir cauces de entendimiento sin olvidar que el objetivo principal es garantizar una vida digna a estos menores. Finalmente, la intervención de distintos organismos y entidades, en el tratamiento de los menores migrantes, debe prestar la máxima atención a la necesaria coordinación para acotar las dificultades detectadas en la práctica.

2.1.8. Revisión de investigaciones

Diversos estudios han aportado información y conocimientos relevantes sobre la intervención con MENA. Haremos aquí una breve referencia a estos trabajos, los cuales se pueden agrupar en dos grandes líneas:

- Estudios descriptivos sobre los MENA, en los que se definen características de este tipo de población y el contexto en el que se

desenvuelven, junto a la descripción y ponderación de los factores e indicadores de riesgo, de protección y de resiliencia detectados.

- Estudios sobre estrategias de intervención con MENAS.

Comentaremos en este apartado algunos estudios descriptivos, como por ejemplo la investigación realizada por Bravo y Santos-González (2017), se han podido describir las características y necesidades de los MENA acogidos en España. La muestra fue de 42 menores de diferentes países de procedencia. Dicha investigación concluyó que las necesidades sociales, de salud, educativas y legales evaluadas en el grupo de adolescentes, contaban con una buena valoración, sobre todo, los que se encontraban en familias de acogida y en centros de protección. Pero se trata de una muestra pequeña y que no se puede generalizar al resto de MENA que se encuentran en España.

Fuentes Sánchez (2014) publica como resultado de su investigación, cómo la expresión "Buscarse la vida", es utilizada por la mayoría de los menores migrantes marroquíes, encubriendo en realidad un proyecto de emancipación. Para lograrlo, es importante delimitar los espacios de intervención y de tratamiento en un caudal psicosocial para acotar el abismo entre el grupo mayoritario de "nosotros" (endogrupo) y de los "otros" (exogrupo) y para reorganizar la construcción de la/s identidad/es en un entorno ajeno. Sin embargo, muchos profesionales que trabajan en centros de protección de menores describen a los menores migrantes como un colectivo homogéneo, un solo grupo, caracterizado por todas las connotaciones de extranjero con otra cultura, otro idioma y otra situación familiar, diferentes a los menores nacionales, aún encontrándose en la misma situación de desamparo, riesgo y vulnerabilidad (Fuentes Sánchez 2014: 3).

En este sentido, Jiménez e Izquierdo (2013) comentan que en el imaginario colectivo, el menor migrante:

Es el niño listo que se “aprovecha” (Jiménez Álvarez, 2011) del sistema, sabe cómo funciona y hace teatro, (...) para usurpar un dinero y hacer uso de unos servicios que no le corresponden, alimentándose con los recursos de los pobres contribuyentes españoles que, en este caso, son las víctimas. (Jiménez & Izquierdo, 2013: 18)

Moreno Márquez (2012: 8) publicó un artículo sobre hechos relacionados con menores extranjeros e infracciones que han tenido un fuerte impacto mediático, sobre todo a través de la prensa escrita. Dentro de éstos pueden subrayarse, el incendio intencionado de varios centros de acogida, como el de Lazkao (El País, 4 de julio de 2008) o Segura (El País, 8 de febrero de 2008), en Guipúzcoa, o el de Arcentales, en Bizkaia, en febrero de 2008.

Suárez Navas (2004: 4) explica que cuando se nombra con el concepto de “segunda generación”, con el que se identifica a muchos MENA, se marca una privación de sus historias y son despojados de los ancestros, situándose en una posición social violentamente abocada a un futuro en el país de destino claramente asimilacionista. Como asevera Amin Maalouf, en su obra “identidades asesinas”, la identidad suele estar a caballo entre dos países, dos o tres lenguas y entre varias tradiciones culturales.

Es interesante la paradoja de la visibilidad alienante de Bargach (2008), cuando habla de la doble condición de los niños “sujetos de protección y objetos de control”. En cierta medida, el concepto que tenemos de la otredad se traduce en el invasor que quiere conquistar las almenas fortificadas de Europa frente al deber de sus estados miembros en proteger a los colectivos más vulnerables.

Fuentes Sánchez (2014) habla de la necesidad de procurar que todos los profesionales conozcan no sólo los factores de migración en general de este colectivo,

sino también poder llegar a saber los costes del viaje que cada menor ha vivido, todo eso es necesario para entender las pautas de conducta de cada menor migrante. Por lo tanto, los profesionales deberán prestar mayor atención por si estos factores pueden ser el origen y/o potenciadores del síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple conocido como Síndrome de Ulises (Achoategui, 2008).

Quiroga, en su investigación elaborada entre 2006-2008 elabora un estudio de ámbito español e incorpora la diversidad de perfiles de MENA, superando así los estudios que se habían realizado hasta el momento centrados en los MENA de procedentes de Marruecos. Las comunidades seleccionadas como unidades de observación son cuatro: Cataluña, País Vasco, Comunidad de Madrid y Comunidad de Valencia, todas ellas principales comunidades autónomas objeto de recepción de MENA. A través del estudio de estas comunidades se pretende identificar cual es la situación en el marco del estado español, además de disponer de las herramientas analíticas necesarias para una mejor atención a esa población:

Los menores marroquíes de sexo masculino proceden de familias de clase baja, en las cuales hay una situación familiar conflictiva donde se dan situaciones de violencia, violencia de género de los padres hacia las madres, pero también violencia hacia los hijos. En todos los casos los menores han sido castigados físicamente (pegados) por miembros de su familia. En la mayoría de los casos son los padres los que han ejercido estos castigos físicos hacia sus hijos pero en un caso también el menor lo ha sido por la madre y en otro por el hermano mayor. En la mitad de casos son los menores los que han abandonado el hogar familiar para huir de esta situación, pero en la otra mitad son los padres que les han echado de casa. Así, encontramos el caso de un padre viudo que volvió a casarse con otra mujer y a consecuencia de este matrimonio, el menor, hijo del

primer matrimonio, se ha encontrado literalmente en la calle. En todos los casos los padres trabajan pero a veces la situación económica de la familia es difícil, en parte porque el padre se gasta el dinero fuera de la familia, en alcohol en el caso de un padre alcohólico; en tabaco y mujeres en otro caso. son menores que han abandonado pronto la escuela entre los 12 y los 13 años, e incluso antes y la mayoría han trabajado en origen. (Quiroga, 2010, p.77)

Por lo general, los estudios realizados en España por Save The Children (2005), Ramírez y Jiménez (2005), Calvo de León (2003), Capdevilla & Ferrer (2004), Etxeberria Balerdi et al. (2012), Hadjab (2011; 2014), Fernández-Suárez et al. (2015) y muchos más, coinciden al apuntar una serie de características que permiten describir este colectivo, no sin destacar la heterogeneidad propia de cualquier grupo. Gonochea (2006) resume estas características en los puntos siguientes:

- La gran mayoría son varones, pudiendo considerarse minoritarios los casos de niñas.
- En un alto porcentaje proceden de Marruecos (entre el 75% y el 92% según los distintos estudios). Llama la atención el hecho de que en el estudio de Cataluña más de la mitad de los MINA procede de una misma ciudad: Tánger. Se apunta un reciente aunque todavía ligero incremento de los MENA procedentes de otros lugares
- La edad de llegada oscila entre los 14 y 17 años, aunque se han documentado casos de niños de sólo 9 años. El trabajo realizado en Cataluña (Capdevilla y Ferrer, 2004) añade una conclusión muy interesante en relación a este tema, al constatar en la práctica la ya supuesta escasa fiabilidad de los medios utilizados para determinar la edad de los menores indocumentados. Contrastando en los casos en los que finalmente llega a conocerse la edad por otros medios la edad

real con la determinada por la prueba radiológica, sólo encuentran un 34% de aciertos, siendo los errores tanto por exceso (sobreestimación) como por defecto (subestimación).

- La gran mayoría de los MENA vivían con su familia nuclear en el país de origen. Todos coinciden en señalar que, en general, los MENA residentes en España no eran niños de la calle en su país.
- Sus circunstancias personales y sociofamiliares eran muy penosas en el país de origen. La vivienda tenía muy poco espacio y disponían de pocos medios de subsistencia. Esto les empuja a dejar la escuela y buscar trabajo, y al no lograrlo se afianza la idea de emigrar. Un dato aportado por Jiménez (2005), citando a Chroniques Tangéroises) nos ha llamado poderosamente la atención: el 70% de los jóvenes marroquíes quieren emigrar.
- Resulta conveniente recordar que los valores y relaciones de los MINA se fundamentan en parámetros culturales diferentes a los nuestros, lo que no debe perderse de vista en ningún momento de la intervención.
- Presentan carencias de escolarización y de formación laboral. Su adaptación escolar resulta muy difícil y se encuentran con un mercado laboral cerrado, tanto por cuestiones legales, como por su escasa cualificación. Asimismo, sufren una pérdida absoluta de referentes educativos como consecuencia de su emigración prematura a Europa.
- Sus expectativas personales son irreales, distorsionadas por los medios de comunicación o por los propios compañeros.
- Viven una fuerte ruptura de expectativas, debida a la tensión permanente entre la realización de su proyecto migratorio (que incluye responsabilidades de adulto, ser autosuficiente y hasta sustentador de la familia) y la condición de MINA

(individuo dependiente, en situación de desamparo, sobre el que el Estado tiene competencias de intervención) que les impone la sociedad de acogida. Las causas de la emigración de los menores inmigrantes son similares a las de sus compatriotas adultos (un 84% afirma que emigró para buscar trabajo) y también son similares sus perspectivas de futuro.

- Mayoritariamente, encuentran dificultades en su adaptación e integración, con serios problemas de convivencia en algunos casos (manifestaciones de carácter agresivo, robos, consumo de sustancias tóxicas). Presentan una grave falta de recursos materiales y familiares para afrontar la situación en la que se encuentran, con el peligro real que esto supone de caer en redes de explotación.
- Desconocimiento (especialmente al principio) del medio en el que se encuentran y del idioma español.
- Situación de desarraigo, soledad, etc.
- Aparece un nomadismo constante, como ya vimos al hablar de la gran movilidad como un obstáculo para su contabilización.
- La familia no es un elemento activo en la planificación de la marcha del menor, aunque en la mayoría de los casos se muestra de acuerdo con su intención de hacerlo o bien se resigna a ello. Según datos recogidos en Cataluña (Capdevilla y Ferrer, 2004) el 99% de los menores sigue en contacto con su familia a través del teléfono, pero un porcentaje similar (94%) no acepta la posibilidad de un eventual reagrupamiento familiar en el país de origen, y tampoco lo admite un 86% de las familias.
- Algunos de los menores (aproximadamente una quinta parte según distintos estudios) cometen infracciones, la mayoría contra la propiedad. Sin embargo, se destaca que no parecen haber venido con la intención de delinquir y que

tampoco parece que realizaran habitualmente este tipo de prácticas en sus países de origen.

Para González Báez (2009) la intervención psicológica con MENA se basa en la necesidad de que el profesional conozca la cultura de de los MENA, para poder discernir que comportamientos suelen ser los normales en sus países de origen. Resume en varias pautas la iniciación de la relación “profesional-MENA” (conocer ciertas palabras en el idioma del menor, como clave para iniciar la relación y la figura del mediador intercultural al inicio de la intervención). Establece a su vez cinco fases: establecimiento de la relación, conocimiento del MENA, evaluación y establecimiento de objetivos (el MENA es parte actuante e interviene), fase de intervención y fase de seguimiento.

Algunas investigaciones relacionadas con el perfil de los MENA, los describen como menores con un perfil común de edad y sexo, en su mayoría varones, que emigran en busca de oportunidades educativas o de trabajo; menores que huyen de diferentes situaciones adversas, como guerras; escapando de la extrema pobreza o de una situación familiar conflictiva; otros que se desplazan para reunirse con algún miembro de su familiar que se encuentra con una situación documental regulada o irregular; y por desgracia, menores que son movidos a partir de redes de trata o tráfico de personas (Mosquera et al., 2019).

Con el trabajo de Garrido Garre (2020), podemos ver que los MENAs se encuentran en una situación de alta vulnerabilidad, las cuales las resume en cinco razones principale: son menores, están solos, no tienen recursos, son extranjeros inmigrantes y tienen mayor probabilidad de sufrir psicopatologías.

- En primer lugar, al ser menores, tienen una menor capacidad para poder desenvolverse por si mismos debido a la falta de madurez. Se dejan llevar por

impulsos propios de la edad y aconsejados por terceras personas que, en la mayoría de las ocasiones, se tratan de consejos poco fortuitos.

- Al estar solos, se encuentran en un país desconocido, sin adultos de referencia, lo que se considera como una situación de abandono o desamparo y la Administración debería de hacerse cargo de su protección.
- En relación a la minoría de edad, no pueden trabajar, por lo que no tienen recursos económicos y muchos de ellos viven en la calle, poniendo en riesgo su salud física, mental y emocional.
- Muchos de estos menores sufren carencias afectivas y emocionales, trastornos psicológicos, traumas y adicciones. Esto se debe a las experiencias que han tenido en la infancia y a las carencias emocionales que arrastran desde esa etapa, sumado a la falta de madurez para poder comprender estas sensaciones y experiencias a las que se enfrentan.
- Por último, son extranjeros, lo que se le suma que se enfrentan a una discriminación racial, falta de documentación y desarraigo familiar y nacional. No cuentan con apoyo social y deben de aprender una nueva lengua y cultura del país, que en ocasiones pueden ser varios, ya que el proceso migratorio es largo y pueden llegar a viajar por varios países hasta llegar a su objetivo.

El trabajo de Navarro-Martínez (2021) se centra en una revisión bibliográfica de los programas de intervención psicoeducativos y para la inserción laboral que se llevan a cabo con los MENA desde el año 2017 hasta el 2021. En primer lugar, se usó el tesoro de descriptores ERIC, encontrando los siguientes descriptores: mercado laboral; acceso al empleo; trabajador extranjero; centro de protección de menores; protección a la infancia. En la tabla 4, cuantifica el número de programas/proyectos de intervención o si por el contrario se trata de investigaciones realizados en los últimos 5 años en

diversas fuentes de datos online. De las 17 muestras, 8 son investigaciones y 9 programas/proyectos, suponiendo un 47,1% y un 52,9% respectivamente.

Tabla 4. Número de programas/ proyectos de intervención

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Investigaciones	8	47,1	47,1	47,1
	Programas y/o proyectos	9	52,9	52,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Fuente: Navarro-Martínez (2021)

En cuanto al ámbito de procedencia de las publicaciones, la tabla 5 muestra que el 52,9% de las publicaciones proceden del ámbito de la educación, el 17,6% del ámbito social y el 29,4% del ámbito laboral. Esto indica que las publicaciones se centran más en trabajar la inserción laboral desde el ámbito de la educación y el laboral, que desde el ámbito social.

Tabla 5. Ambito procedencia investigaciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Educación	9	52,9	52,9	52,9
	Social	3	17,6	17,6	70,6
	Laboral	5	29,4	29,4	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Fuente: Navarro-Martínez (2021)

En cuanto a la población a la que se dirigen las publicaciones, la tabla 6, indica que el 64,7% de las publicaciones se dirigen al colectivo MENA, mientras que el 17,6% se centra en Educadores. Del mismo modo, vemos que el 17,6% se centran tanto en los educadores como en el colectivo MENA.

Tabla 6. Población destinataria de las investigaciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MENA	11	64,7	64,7	64,7
	Educadores	3	17,6	17,6	82,4
	Educadores y menas	3	17,6	17,6	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Fuente: Navarro-Martínez (2021)

Entre las conclusiones del trabajo de Navarro-Martínez (2021), destaca que:

- En los últimos cinco años no se han realizado muchos programas e investigaciones relacionados con la inserción laboral de los MENA. En el análisis de las fechas de publicación, se observaba que la mayoría de las publicaciones, se sitúan en fechas más antiguas, de hecho, es probable que si analizamos años anteriores a 2017 encontramos más publicaciones de programas de intervención que los encontrados en estos últimos cinco años.
- Las instituciones que más programas e investigaciones han llevado a cabo en los últimos cinco años son la Universidad de Granada y la Universidad de Almería. Estas publicaciones se encuentran situadas en los soportes o bases de datos de Dialnet y Google Académico. La relación de las publicaciones de estas instituciones en relación a los programas de inserción laboral de los MENAs, puede deberse a que son las provincias de Andalucía que más población MENA recoge y que por ello que se realicen mayores investigaciones y programas.
- Destaca también que los ámbitos de actuación de las publicaciones se enfoquen desde el ámbito educativo. Los programas ofrecen actividades y recursos para enfrentarse a entrevistas y contextos que son más desconocidos para los jóvenes..
- Con respecto a la metodología seguida por los autores, la mayoría se decantan por una metodología cualitativa. Puesto que el mayor porcentaje estudia el

- comportamiento y los itinerarios de los MENA, es lógico que se decanten por la metodología cualitativa ya que permite conocer los gustos e intereses de las personas. Además, la mayoría hace uso de la entrevista como instrumento de evaluación porque permite que los entrevistados se expresen mejor y den su punto de vista, cosa que no se podría obtener a través de un cuestionario. Del mismo modo, también hacen uso de una metodología mixta, es decir, que usan tanto la metodología cualitativa como la cuantitativa, pudiendo obtener datos cuantitativos como la edad y datos cualitativos como gustos e intereses.
- El tipo de diseño de la gran mayoría se trata de la investigación-acción, que se trata de un proceso educativo que ofrece la oportunidad investigar su propia realidad y analizar las causas de sus problemas (Alban, et al., 2020). Es decir, que estudian el contexto y los participantes a los que se dirige el programa o la investigación e intentan saber la causa de los problemas para poder solucionarlos a través de un programa que se adapte a sus necesidades.

Por su parte, Bendit y Stokes (2004) hacen una interesante reflexión en torno a las "políticas de transición" con jóvenes en dificultad social, partiendo de la información obtenida en varias investigaciones europeas. Proponen un nuevo punto de vista político que tenga en cuenta las transiciones fluctuantes en la juventud, los cambios, así como los riesgos que estos conllevan.

Un estudio llevado a cabo por Rees et al. (2010), donde se entrevistó a menores de 11 a 17 años en situación de alto riesgo de exclusión y a profesionales de los servicios básicos, de protección y entidades de voluntariado, revela interesantes resultados a tener en cuenta:

- Los jóvenes a menudo son percibidos por los profesionales como más resistentes, más capaces de evitar y escapar de situaciones de maltrato, más

- hábiles para afrontar los efectos de las situaciones abusivas o negligentes y más propensos a revelar o explicar las situaciones que le perjudican.
- Los jóvenes necesitan construir y mantener una relación constante para sentirse seguros y confiar su situación vital a los profesionales de los servicios, debido a menudo a las limitaciones del sistema, la falta de recursos y los cambios de personal, dificultan que esta población acuda y pueda comprometerse con ellos.
 - A la situación de desatención que sufren, se suma, en la edad adolescente y la exposición a una gama más amplia de riesgos.
 - Las características expuestas refuerzan la incapacidad de responder de los servicios que, por un lado, ven situaciones difíciles que van más allá del abordaje de las dificultades del entorno, y por otro lado, se encuentran con la falta de servicios adecuados a las necesidades de los menores. Tampoco la respuesta de los equipos de protección a la infancia se adapta demasiado a sus necesidades y los resultados no son muy halagüeños.
 - Por otra parte, se sabe muy poco sobre la eficacia de la intervención de los servicios comunitarios. En este punto la investigación es muy escasa y de esencialmente descriptiva, pero sin aportes de resultados.
 - Por lo tanto, una percepción de menor riesgo o de más resiliencia por parte de los profesionales, junto con una dificultad para entender y atender las necesidades de los menores, y la falta de conocimientos sobre qué recursos son los adecuados, causa que los servicios no prioricen estos casos y den respuestas lentas.

Lakes (2005) considera las artes visuales y escénicas como estrategias eficaces para hacer aflorar las historias biográficas y experiencias personales de los menores. Esta metodología permite establecer comunicación entre ellos y las comunidades

interesadas en esta forma de trabajo cultural, y se constata como a partir de ese enfoque, los educadores favorecieron la libertad de expresión con el fin de contribuir a propiciar la elección y la preparación de trabajo.

En la investigación de Iglesias Galdo (2008) sobre jóvenes en conflicto social y los efectos de la escolarización en la construcción de identidades, se contribuye a demostrar dos grandes mitos que persisten históricamente en relación al binomio escolarización obligatoria y menores en conflicto social. Por una parte, somete a análisis la pretendida neutralidad y objetividad de la escolarización, que asume la idea de que la escuela es igual para todo el alumnado y, por tanto, el nivel educativo que el alumno alcanza depende exclusivamente de su capacidad, de su esfuerzo o de sus intereses. Por otro lado, profundiza en torno a la relación de oposición entre la jurisdicción de menores y la escolarización obligatoria, al destacar el fracaso de y en la escuela como una de las experiencias más comunes de los adolescentes en conflicto social. La autora identifica y profundiza en las razones que exigen considerar urgente imaginar otros presentes para esta infancia. una experiencia escolar negativa, dificultades de transición a la vida adulta, de la obsesión por encontrar trabajo o sobre la dificultad de imaginar un futuro. Por otra parte, defiende que si queremos que este alumnado cambie su relación con la escuela, será condición imprescindible que cambiemos las persona adultas, y para que esto ocurra, necesitamos que veamos todas las formas que el fracaso escolar adopta en la actualidad. en contra de quienes piden más esfuerzo y disciplina para mejorar la calidad de la enseñanza, recomienda "preocuparse más por que los estudiantes obtuvieran más placer con lo que les enseñamos y que la vida en las aulas sea un tiempo para gozar y no parapenar"(Gimeno Sacristan, 2005).

En la publicación de Pistón-Rodríguez (2019) se obtuvo como conclusión de los MENA estudiados, que utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en sus vidas

diarias, siendo muy bajo el uso para fines académicos y educativos. También se observa que están muy desinformados de cómo hacer un uso correcto para mejorar sus aprendizajes y se desconoce el riesgo de un uso inadecuado, por lo que se hace necesaria programar y diseñar intervenciones de orientación para la mejora educativa de estos menores.

2.1.9. Programas de intervención

En este apartado veremos los programas y estudios sobre estrategias de intervención con MENAS, los cuales se pueden diferenciar en función del elemento vertebrados diferentes de cada una de estas líneas de investigación-acción:

- Estrategias relacionadas con políticas integrales.
- Estrategias desde la prevención, la escuela y la educación familiar.
- Estrategias desde el ámbito de la protección y la atención a MENA
- Estrategias para el tránsito a la vida adulta

2.1.9.1. Proyecto Forinter2

En el caso de la Junta de Andalucía, se lleva a cabo una intervención con menores tutelados a partir de 16 años con el objetivo de promover la autonomía. Se enmarca en el Programa Operativo del Fondo Social Europeo para Andalucía 2007-2013 y que se actualiza todos los años. Los jóvenes que ingresan en el Proyecto Forinter2, suelen tener un perfil común o una serie de características que los relaciona entre sí (Tratamiento Normativo y Social de los Menores Inmigrantes, 2007-2013):

- Baja Formación/cualificación: como hemos visto, la mayoría de los jóvenes abandonan la educación secundaria obligatoria y los que consiguen obtener el graduado de la ESO, no continúan con una formación superior y mucho menos unos estudios universitarios.

- Baja autoestima. Suelen presentar baja autoestima y sentimiento de culpabilidad por encontrarse en esa situación.
- Baja tolerancia a la frustración. Se relaciona con el abandono de todo aquello que requiera un esfuerzo personal o que sea extenso en el tiempo.
- Agresividad. Viene relacionada con la frustración. Al frustrarse, lo manifiestan con agresividad y agresiones.
- Reducción de su red social. Se trata de niños y niñas que han sido privados de desarrollarse en una familia con la protección que ello conlleva, por lo que les cuesta mucho relacionarse con las personas y confiar en ellas.
- Deficientes en habilidades sociales. Esto se debe tanto a su juventud y poca madurez, como a su falta de oportunidades y entrenamiento social de las mismas.
- Precocidad. Muchos de los jóvenes son muy anticipados y anticipadas al consumo de drogas y estupefacientes, al igual que al inicio de relaciones sexuales.
- Preocupación por el futuro. Son conscientes que una vez que cumplan la mayoría de edad y finalice su tutela por parte de la Administración, van a tener que valerse por si mismos y pueden ser expulsados del país, por lo que la preocupación por el futuro se incrementa, generando en los jóvenes nerviosismo, ansiedad o irascibilidad.
- No son conscientes de su realidad familiar. Muchos de ellos no son conscientes de su realidad familiar y del objetivo de haber inmigrado. En muchas ocasiones, estos jóvenes idealizan la vuelta a su entorno familiar sin tener en cuenta los problemas que ella presenta.

El Programa se inicia cuando el menor tiene entorno a 16 años de edad y reside en el centro de protección. Primeramente, se centran en conocer al joven y establecer un vínculo para que permita trabajar posteriormente en mayor profundidad. Seguidamente, se realiza una valoración de las necesidades que tendrá cuando salga del centro de protección enmarcadas en el siguiente gráfico:



Ilustración 7. Tratamiento Normativo y Social de los MENA (2007-2013).
Fuente: Proyecto Forinter2

Finalmente, se establece un plan de acción con el joven. Se le explica los diferentes recursos existentes tanto formativos como laborales como podrían ser: cursos con compromiso de contratación, cursos de prelaborales, escuelas taller o convenios de colaboración con empresas para el desarrollo de prácticas formativas. (Tratamiento Normativo y Social de los Menores Inmigrantes, 2007-2013, pág. 25).

2.1.9.2. Programa +18. La atención ante la mayoría de edad

Este programa de la Junta de Andalucía está destinado a la gran cantidad de jóvenes que cumplen los 18 años y deben abandonar los centros de protección de menores, necesitando todavía un apoyo y acompañamiento hasta que consigan su autonomía personal (Junta de Andalucía, s.f.). Va destinado a los jóvenes que son o han sido tutelados y tuteladas, parte de las necesidades individuales de cada uno. A través

del Programa Mayoría de Edad para Jóvenes, se promueve la integración desde una perspectiva integral y desde cuatro pilares (Junta de Andalucía, s.f.):

- La maduración y el desarrollo personal y social
- La orientación vocacional y la formación para el empleo
- Consecución de recursos básicos, especialmente la vivienda.
- Acceso al empleo. Para ello se promueve la Formación Ocupacional e Inserción laboral para jóvenes que han sido tutelados o tuteladas por la Junta de Andalucía.

Este programa es coordinado a través de la Dirección General de Personas Mayores, Infancia y Familias, y cuentan con la participación del personal técnico de las Delegaciones Territoriales de Igualdad, Salud y Políticas Sociales, así como de una red de más de diecisiete Entidades Colaboradoras (Junta de Andalucía, s.f.). Este programa cuenta con recursos de Alta Intensidad, que corresponderían a los pisos de autonomía; y, los recursos de Media Intensidad que se componen por una red de centros de día, donde se realizan actuaciones de seguimiento y formación para lograr la integración social y laboral.

Actualmente, La Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación de la Junta de Andalucía, va a llevar a cabo la implantación de un protocolo de actuación para el acceso a los programas de adquisición de competencias sociolaborales (PACS) que permite orientar y preparar a estos adolescentes y jóvenes en acogida para el acceso gradual a la vida autónoma. Está compuesto por dos programas específicos, por un lado, el COILs (Centros de Orientación e Integración Laboral) y P+18 (Programa de Mayoría de Edad) anteriormente citado. Estas acciones irían desde antes de que los adolescentes alcancen la mayoría de edad hasta un máximo de 25 años (Junta de Andalucía, Conserjería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación, 09/02/2021)

2.2. PLE

El concepto de Entorno Personal de Aprendizaje o de su traducción en inglés, *Personal Learning Environment (PLE)*, hace alusión al hecho de que cualquier individuo posee un entorno de aprendizaje que se lleva a cabo este proceso a lo largo de la vida. Estos entornos se han visto constituidos por las distintas conexiones sociales y de la disparidad de fuentes de conocimiento (familia, escuela, libros, documentales, etc.) de las que disponían para la articulación de su propio proceso de aprendizaje.

En cambio, las nuevas tecnologías, llamadas de la Web 2.0, han marcado un claro punto de inflexión en los PLE, pues frente al modelo centrado en el profesor como fuente válida de conocimiento, se erige uno incipiente, cuyo principal protagonista son las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), caracterizado por el acceso a una ingente cantidad de información de índole diversa que ha posibilitado la acentuación y ampliación de las experiencias, intercambios, actividades, diversificando y personalizando inequívocamente nuestro entorno de aprendizaje. Veamos a continuación cómo surgió este concepto.

2.2.1. Personal Learning Environment

La irrupción del Internet de las cosas y el uso de los nuevos dispositivos digitales ofrecen múltiples oportunidades para el aprendizaje en diferentes contextos aparte del estrictamente formal (Weller, 2011). Al tratar de hallar una definición de PLE se encuentra un amplio repertorio de acuerdo a distintos autores, épocas y contextos. Sus inicios se remontan a 2001, no obstante, no fue hasta 2004 cuando se acuñó dicho término a través de la inclusión de una sesión específica dedicada a los entornos telemáticos centrados en el alumno (PLE) en el marco de la conferencia CETIS Conference 2004.

Durante esta etapa, se compartieron dos corrientes de pensamiento en torno al PLE. La primera de ellas, los concebía como un mero artilugio tecnológico cuyo propósito radica en ofrecer el mejor instrumento de PLE posible (Wilson, 2005, 2007; Van Harmelen, 2006, 2008, Taraghi et al. 2009; Casquero et al., 2008). Paralelamente, la otra señala que los PLE son ideas pedagógicas que muestran el modo en que los individuos aprenden por medio de la tecnología (Attwell, 2007; Downes, 2010, Castañeda y Adell, 2014).

Por lo que se advierte como las dos posiciones contrapuestas entre sí han alcanzado un punto de encuentro en la actualidad. Así, a día de hoy se apunta que PLE es un enfoque pedagógico que apuesta por las inequívocas aportaciones de las tecnologías en el proceso de aprendizaje (Attwell, 2007; Castañeda y Buchem, 2014), como veremos más adelante.

Pasemos ahora a ver la evolución del concepto. En primer lugar se comprende que los que ahora se llaman PLE, se basan en diferentes combinaciones de herramientas telemáticas y multimedia.

Pantoja y Zwierewic (2008, p. 285) definen:

Espacios de aprendizaje dominados por las TIC que permiten una simulación en tiempo real de las condiciones que se dan en un aula presencial y que ofrecen condiciones técnicas para el desarrollo de estrategias interactivas y la consecuente construcción colaborativa del conocimiento, aunque en este caso docente y discente se pueden encontrar a miles de kilómetros de distancia.

Un entorno de aprendizaje es un espacio o comunidad organizada con el propósito de aprender, y una combinación de interacciones de aprendizaje que contiene algún nivel de virtualidad en el tiempo y en el espacio (Barajas, 2003).

De acuerdo con Polanco (2002, p.6), una definición de PLE sería la siguiente:

Los entornos virtuales como espacios de comunicación que permiten el intercambio de información y que hacen posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilita la cooperación de profesor y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, a través de unos contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante la representación, mediante los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar. En estos espacios cobran especial significación tanto el carácter sociocultural como el carácter discursivo de dicha interacción.

La elevada versatilidad de los PLE permiten un amplio abanico de posibilidades, en cuanto a los modelos pedagógicos susceptibles de ser utilizados. Los entornos virtuales pretenden crear un aula donde ésta no está disponible o bien ampliar las potencialidades del aula física. Los entornos virtuales de aprendizaje reproducen el modelo de enseñanza/aprendizaje que tiene el profesor. Si su modelo es transmisor en el aula, en su virtualidad electrónica también lo será (Fernández, 2006).

Gross (2004, p.5) realiza una definición profundizando en la distinción entre lo que es un portal informativo y uno formativo o PLE:

Creación de materiales informáticos de enseñanza-aprendizaje basados en un sistema de comunicación mediada por el ordenador. En el momento de diseñar un entorno virtual de aprendizaje es importante establecer una clara diferenciación entre el diseño de un portal o web informativa y un entorno virtual. En este sentido, la proliferación de documentos y publicaciones sobre este tema está llevando a una cierta confusión entre ambos términos y, en ocasiones, se aplican diseños de usabilidad que no siempre han estado contrastados como estrategias didácticas correctas. Es preciso diferenciar

claramente entre una organización de la información para favorecer el acceso a la misma de un sistema formativo.

Según Gross (2004), el diseño de un PLE para la formación debería tener en cuenta una serie de características específicas, los cuales han sido definidos por Quirós (2007) a raíz de los estudios de Dillenbourg (1999):

- El PLE es un espacio diseñado con finalidades formativas que debe diferenciarse de un espacio web bien estructurado, pues este no garantiza aprendizaje. El diseño debe nutrirse principalmente de las investigaciones relacionadas a la estructuración y representación de la información y cómo puede ser utilizada en actividades de aprendizaje e interacción. La gestión y organización del conocimiento, el uso de representaciones hipertextuales, la adquisición de información a través de simulaciones, etc. Todos estos medios son accesibles en un entorno virtual pero es preciso saber en qué momento utilizarlo en función de los objetivos y aprendizajes que se desean alcanzar.
- Un PLE es un espacio social puesto que requiere que haya una interacción social sobre la información. Esto incluye comunicación sincrónica, asincrónica y la posibilidad de compartir espacios. Es necesario una fuerte presencia social que permita sentirse identificado y comprometido con el grupo curso (Wallace, 2001; Garrison y Anderson 2005).
- Las interacciones sociales, especialmente las informales, son necesarias para reducir la sensación de aislamiento y aumentar la colaboración entre los participantes, aunque a menudo son subvaloradas (Contreras et al., 2004). En la investigación por los autores anteriores mencionados, reportan que los estudiantes que más interactúan, informan mayor satisfacción con el curso en general. Stacey y Rice (2002) destacan la importancia de destinar tiempo y

actividades para establecer la presencia social en un ambiente de aprendizaje en línea.

- La interacción social activa la participación en las discusiones, aumenta la motivación y ayuda a construir una comunidad (Liponnen, 2002).
- El espacio social está representado explícitamente, pero la representación de la información en un PLE puede ser muy variada, siendo la organización de la información cada vez más hipertextual.
- La percepción de telepresencia se debe a las sensaciones a las que da lugar la participación en el entorno hipermedia y a la posibilidad de relacionarse con otras personas que también acceden a él. El grado en el que se experimenta esta sensación depende del nivel de realismo que se consiga en la presentación de contenidos a través del propio entorno. El aspecto clave no es la representación por sí misma, sino qué hacen los estudiantes con la representación ya que el espacio social representado no es neutro.
- Los estudiantes no sólo son activos sino también actores, que construyen el espacio virtual. En un entorno virtual de aprendizaje, los estudiantes pueden ser también diseñadores y productores de contenidos. En este sentido, el papel es mucho más participativo y activo ya que puede contribuir con sus aportaciones, aumentar la base de conocimiento y reforzar enlaces, por lo que, el conocimiento es mucho más dinámico y cambiante.
- Los PLE no están restringidos a la enseñanza a distancia, puesto que también pueden enriquecer la enseñanza presencial. A menudo se centra el estudio del diseño de los entornos virtuales en los campus virtuales y se sitúa en la enseñanza a distancia, pero no se puede olvidar que también se beneficia de forma importante la enseñanza presencial. Por este motivo, el concepto de semi-

presencialidad o bimodalidad se va extendiendo rápidamente y la enseñanza formal y las universidades están incorporando actividades formativas en la red como elemento complementario.

Barberá y Badia (2004) proponen el uso de estos espacios como apoyo a la clase presencial, o como complemento de ésta. La tendencia es ofrecer estos espacios como soporte y apoyo a las actividades presenciales, lo que se denomina *blended learning*, es decir “integración meditada de experiencias de aprendizaje presencial en el aula con experiencias de aprendizaje en línea (Garrison y Kanuka, 2004, p. 96).

Pantoja y Zwierewicz, (2008) reconoce que los PLE conectan sujetos que pueden apropiarse de nuevos conocimientos a través de procesos de análisis y reflexión colaborativa y superar la posición de simples espectadores del mensaje. El uso del PLE posibilita la aparición de estrategias que permiten establecer un nuevo paradigma de enseñanza, superando así prácticas excluyentes caracterizadas por el aprendizaje memorístico de los contenidos y por la ausencia de interactividad. Se promueven propuestas inclusivas, en las que se priorizan las prácticas interactivas para que los sujetos conectados puedan intervenir y construir el conocimiento de forma cooperativa.

Además, trabajar de la misma forma posibilita que los recursos informáticos permitan la creación de ambientes en los cuales el proceso de enseñanza y aprendizaje favorece el acceso a un número de informaciones infinitas y la interacción de conocimientos de las más variadas culturas (Pantoja y Zwierewicz, 2008).

Si bien es reconocida y aceptada la concepción de PLE, también se suele denominar entornos virtual de enseñanza/aprendizaje (PLA). El PLA es una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea éste completamente a distancia, presencial, o de una naturaleza mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones (Adell et

que posee una persona con el fin de aprender en el que la comunicación e interacción juegan un papel nuclear en el mismo. Aunque el principal precursor del concepto de PLE ha sido Castañeda y Adell, muchos otros autores detallan, desde su óptica, matices de sustancial importancia sobre el mismo.

En lo que nos referimos como escenario, este viene a ser la descripción en detalle de lo que estamos concibiendo o imaginando, y de lo que significaría llevado a la realidad. En educación los escenarios suelen describir una situación concreta del estudiante o del profesor en el tiempo, en un determinado contexto educativo, donde el proceso de creación de estos escenarios ayuda a los implicados en la planificación del cambio, a que tengan una mejor comprensión de todo el proceso (Salinas, 2005).

Bajo esta óptica, Sherpherd (2013) concibe el PLE es una red de conocimiento que incluye mis navegadores favoritos, mis fuentes, mis redes sociales, los documentos electrónicos, etc. Pero, además, incluye a mi pareja, amigos y compañeros de trabajo, mi entrenador de tenis, mis libros, revistas y periódicos, la televisión, las películas que veo y los programas de radio que escucho.

Pero la realidad virtual crea un espacio, pero no crea las acciones ni las coordina, tan sólo su posibilidad de crearlas. Joaquín Aguirre Romero (1996) explica que en este entorno no nos identificamos con los protagonistas, porque somos los protagonistas. Según Lèvy (1999).

La virtualidad ha acarreado un proceso de materialización pues, requiere de un conjunto de herramientas, dispositivos y otros soportes que sustituyen al cuerpo. La concepción de una nueva herramienta virtualiza una combinación de órganos y gestos de manera compartida. Como las explica Eco (1999), Las herramientas son un aparato que sustituye un órgano, es prótesis cualquier aparato que extienda el radio de acción de un órgano, dentro de las prótesis de Eco identifica tres:

- Sustitutivas (reemplazan un órgano faltante o su función).
- Extensivas (prolongan la acción natural del cuerpo).
- Magnificantes (hacen algo que quizás se ha soñado con hacer con el cuerpo y no se ha podido).

Por otro lado, las herramientas posibilitan formas de percibir. Lèvy (1999)

menciona tres niveles en este sentido:

- Directas: lentes, microscopios, TV, etc. Extienden el alcance y transforman la naturaleza de nuestras percepciones.
- Indirectas: avión, auto, redes de PC. Modifican profundamente nuestra relación con el mundo y en particular con el espacio y el tiempo.
- Metafóricas: modelos concretos, socialmente compartidos. Los simuladores en computación son un buen ejemplo de estas herramientas.

Estos tres niveles se encuentran presentes en el entorno virtuales, así podríamos mencionar: el zoom, la navegación y las simulaciones o modelos para representar a los tres niveles citados.

Como anuncia Eco (1999), si bien tanto las herramientas de percibir o las prótesis, colaboran en los procesos de construcción de conocimiento, por sí solas estas aplicaciones no parecen garantizar ningún cambio en los modelos, ni en la calidad de los aprendizajes realizados, su presencia sólo es la posibilidad de utilizarlas con finalidades cognitivas, será necesario tomar decisiones pedagógico didácticas para cumplir con esta finalidad y esto trasciende a la existencia de las mencionadas herramientas. En muchas ocasiones se están atribuyendo propiedades educativas a los avances tecnológicos solo porque hacen posible un determinado tipo de interacción comunicativa, como si para la acción educativa el disponer de estos canales fuera condición suficiente.

Marquès (2001) expone una serie de ventajas para demostrar la facilidad que nos dan las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en nuestras vidas:

- Un acceso rápido y fácil a cualquier tipo de información, independientemente del tema y en cualquier formato.
- Constituyen instrumentos para procesar todo tipo de datos, así como una escritura y copia de textos, creación de bases de datos, entre otros.
- Ofrecen medios de comunicación inmediata, de manera sincrónica y asincrónica, para difundir información a todo el mundo mediante publicaciones, correo electrónico, foros, entre otros.
- Almacena grandes informaciones en pequeños soportes, como por ejemplo los discos, tarjetas de memoria, etc.

Por lo que podemos afirmar que las TIC son unas buenas herramientas que nos ayudan a involucrarnos en esta sociedad tan cambiante y en este mundo tan globalizado, pudiendo mantener el contacto y compartiendo experiencias o información con todo el mundo. Además, nos ofrece una gran ventaja, ya que simplifican el trabajo por la velocidad en la que enviamos y nos llega la información sin la necesidad de estar físicamente en el lugar.

Collins y Halverson (2010) afirman el antagonismo entre la sociedad en que las tecnologías forman parte del proceso de aprendizaje de sus sujetos, frente a la sociedad tradicional que concibe exclusivamente los medios de la escuela, por otro lado el aprendizaje personalizado en contraposición al aprendizaje homogéneo, también la creencia de que el conocimiento queda establecido por la relación existente con los medios externos, frente a la concepción de que el conocimiento reside únicamente en el sujeto y, para concluir, la pedagogía que fija el aprendizaje por exposición, a una que

resalta el saber hacer (*Savoir Faire*) y, en especial, el aprender a aprender como técnica para el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida (Brown, 2010).

Para Tapia y León (2013), las TIC son herramientas que han cambiado toda nuestra forma de vivir, y sus efectos en el ámbito organizacional son evidentes, al promover la gestión eficiente, primero de la información y posteriormente del conocimiento. Nuestro día a día se ve envuelta en el uso de la información y el desarrollo de la comunicación, puesto que las TIC, van tomando campo en nuestra vida cotidiana, así como en el trabajo, los estudios, la manera de comprar y hasta ciertos trámites de cualquier tipo.

Lubensky (2013) manifiesta que el PLE es un servicio para los individuos para acceder, agregar, configurar y manipular artefactos digitales de sus continuas experiencias de aprendizaje, es decir, el PLE se erige como un elemento característico, propio y singular del individuo como medio para el empleo de dispositivos digitales, que le son, a su vez, útiles para su aprendizaje.

Chatti (2013), de su parte, expresa que un PLE no es únicamente un espacio personal que pertenece y es controlado por el aprendiz, sino que también es un escenario social que ofrece modos de conectarse con otros espacios personales con el fin de influir en el conocimiento en una ecología del conocimiento abierto y emergente. Los PLE pueden estar conectado con la construcción de una ecología del conocimiento abierta, distribuida, diversa, emergente, autoorganizada y controlada por el aprendiz. Así pues, se evidencia el carácter social e interpersonal del escenario, así como, a su vez, personal del espacio, que constituye el PLE de cada individuo (Personal Space/ Social Landscape).

Chatti (2013) incide en estimar el PLE como un ecosistema de recursos educativos conectados facilitados por una amplia gama de herramientas y avivadas por

las oportunidades de colaboración que facilitan el consumo de contenido que permite un mejor entendimiento de los dominios de conocimiento específicos.

El uso de las TIC debe generar modificaciones en los procesos, retroalimentar la planificación, modificar dinámicas en la oferta de servicios públicos, transformar problemas en soluciones creativas, agregar valor a la infraestructura instalada y mejorar los indicadores de desempeño. Además, la tecnología es solo una herramienta que debe vincularse al proceso de planificación y de gestión (Bouskela et. al, 2016). Por lo que las TIC han venido modificando el comportamiento de los individuos y de la sociedad en general, y su evolución está teniendo un gran impacto también en la infraestructura urbana de las ciudades. (Mora, 2015)

Este siglo, está llamado a ser el de la transformación de las ciudades, y que estas tengan un impacto clave en el desarrollo sostenible de los países. Tienen que ser verdaderas plataformas para todas las personas que trabajan y viven en ellas, y para las empresas que trabajan y desarrollan sus actividades. Al integrar el uso de las TIC en la evolución de las ciudades, se va a generar una evolución óptima en la provisión de los servicios, además de constituir una vía sostenible para el desarrollo económico y social en las próximas décadas de la economía de las ciudades y de los países. Ahora bien, para ser una ciudad inteligente es imprescindible tener desde el comienzo una visión holística de todas las necesidades de la ciudad, y por consiguiente de todo lo que se puede ofrecer en este contexto.

Como menciona Cuartero (2017), para que una ciudad pueda convertirse en ciudad inteligente, es necesario que el núcleo urbano tenga una serie de características como:

- Integración tecnológica de sus infraestructuras, suministro energético y servicios de transporte.

- Gestión eficiente de la economía y de los recursos materiales.
- Planificación urbana coherente.
- Accesibilidad universal y movilidad urbana sostenible.
- Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Innovación tecnológica y arquitectónica que aumenten la calidad de vida.
- Compromiso y respeto con el medio ambiente.
- Colaboración activa entre la Administración Pública y los ciudadanos (cohesión social).
- Apertura y transparencia de los datos.

Según Folgado (2014), las dimensiones que establece el IESE (Instituto de Estudios Superiores de la Empresa) para determinar que una ciudad es inteligente son: la gobernanza, gestión pública, planificación urbana, tecnología, medioambiente, proyección internacional, cohesión social, movilidad y transporte, capital humano, y economía. Así mismo podemos decir que la implementación de una ciudad inteligente es una tarea compleja que requiere de gran liderazgo y visión, y que supone múltiples beneficios para los gobernantes y la población, estimula la cooperación público privada y promueve la competitividad local.

El concepto anglosajón de Smart City, nace de la necesidad de modificar los modelos de organización de las ciudades surge; un concepto que está en constante cambio y revisión. Las ciudades inteligentes están en constante crecimiento, y han pasado a ser una entidad propia. Éstas necesitan ser rentables, deben ser capaces de retener y atraer el talento, la capacidad de desarrollo, la cultura, el conocimiento, la innovación, la calidad y la economía (Colado et al., 2014).

Según algunos autores, como Dameri y Rosenthal-Sabroux (2014), en el concepto de Smart City no existe una definición conjunta ni consensuada, sino que se ha

venido refiriendo como ciudad inteligente, del conocimiento o sostenible. Domínguez y Crespi (2015) añaden como aspectos y como sinónimos de la misma, el concepto "ciudad tecnologizada". Podemos decir que la Smart City tiene como elemento común, el uso de la tecnología para la mejora de la sostenibilidad y eficiencia de los servicios públicos. Así, a pesar de los rasgos diferenciales en cuanto a la terminología, en lo que sí están de acuerdo los autores es en los rasgos básicos que deben cumplir las Smart City. Entendemos, que se trata de un concepto multidisciplinar que ha de abarcar dimensiones económicas, humanas, sociales y tecnológicas. También es esencial el desarrollo de las facetas de movilidad, medio ambiente, población y estilo de vida, gobernanza y economía (Dameri y Rosenthal-Sabroux, 2014).

Para Cases (2014) y Villarejo (2015), las Smart City consisten en interrelacionar las distintas prestaciones y actividades que se desarrollan en el espacio público, con un componente TIC elevado. Con ello se pretende conseguir una mejora en la calidad de prestación del servicio en interés de los ciudadanos, una eficiencia medioambiental y una eficiencia económica traducida en un menor coste para las arcas públicas.

Conforme a AENOR (2014), una ciudad inteligente es la visión holística de una ciudad que aplica las TIC para la mejora de la calidad de vida y la accesibilidad de sus habitantes y que asegura un desarrollo sostenible económico, social y ambiental en mejora permanente. Permite a los ciudadanos interactuar con ella de forma multidisciplinar y se adapta en tiempo real a sus necesidades, de forma eficiente en calidad y costes, ofreciendo datos abiertos, soluciones y servicios orientados a los ciudadanos como personas, para resolver los efectos del crecimiento de las ciudades, en ámbitos públicos y privados, a través de la integración innovadora de infraestructuras con sistemas de gestión inteligente.

Añadimos también el concepto de Smart City que según Bouskal, Casseb, Bassi, et al. (2016), que la describen como aquella que coloca a las personas en el centro del desarrollo, incorpora Tecnologías de la Información y Comunicación en la gestión urbana y usa estos elementos como herramientas para estimular la formación de un gobierno eficiente que incluya procesos de planificación colaborativa y participación ciudadana. Al promover un desarrollo integrado y sostenible, las Ciudades Inteligentes se tornan más innovadoras, competitivas, atractivas y resilientes, mejorando así vidas.

El concepto viene ligado de la iniciativa privada cuando el mundo se enfrenta con la crisis económica. Se proponen soluciones basadas en el uso de las TIC para que las ciudades logren una gran “eficiencia y la reactivación de su economía, y dar respuestas a los desafíos derivados de la sobreocupación de los centros urbanos pronosticada para las próximas décadas” (Fiori y Ribera, 2014: 9). Una Ciudad Inteligente y sostenible es una ciudad innovadora que utiliza las TIC y otros medios para mejorar la toma de decisiones, la eficiencia de las operaciones, la prestación de los servicios urbanos y su competitividad. Al mismo tiempo, procura satisfacer las necesidades de las generaciones actuales y futuras en relación con los aspectos económicos, sociales y medioambientales. Asimismo, resulta atractiva para los ciudadanos, empresarios y trabajadores, pues genera un espacio más seguro, con mejores servicios y con un ambiente de innovación que incentiva soluciones creativas, genera empleos y reduce las desigualdades. De esa manera, las ciudades inteligentes promueven un ciclo virtuoso que produce no solo bienestar económico y social, sino también el uso sostenible de sus recursos con miras a elevar la calidad de vida a largo plazo (Fiori y Ribera, 2014).

Como dice Azkuna (2012), una ciudad se puede considerar inteligente cuando tiene una labor positiva y real mediante un gobierno participativo y colaborativo.

Además, según la Comisión Europea, citado en Arizmendi (2015), propone que el concepto *Smart City* se divida en seis características: *smart economy*, *smart environment*, *smart government*, *smart living*, *smart mobility*, finalmente, *smart people*; y a su vez se proponen diferentes servicios asociados a cada una. Estos servicios serían los siguientes:

- *Smart economy (e-business, e-commerce)*: aumento de la productividad gracias a las TIC, industria avanzada, innovación, prestación de servicios, nuevos productos/servicios/modelos de negocio y emprendimiento.
- *Smart environment*: energía inteligente (renovables, *smart grids*, *metering*), control y monitorización de la polución, renovación de edificios y servicios, edificios verdes, planificación urbana verde, utilización eficiente de recursos, iluminación de calles, gestión de residuos, sistemas de drenaje y gestión de recursos hídricos monitorizados.
- *Smart government*: transparencia, *Open Data*, *e-government*, toma de decisiones participativa, e-servicios co-creados.
- *Smart living*: estilo de vida/comportamiento/consume basado en las TIC, vivencia saludable y segura en una ciudad que vibre con la cultura, buena calidad de vivienda y alojamiento, altos niveles de cohesión social.
- *Smart mobility*: transporte integrado basado en las TIC, sistemas logísticos, opciones de transporte limpio (no motorizadas), información en tiempo real, los usuarios proveen datos para mejorar el sistema.
- *Smart people*: *e-skills*, trabajo relacionado con las TIC, acceso a la educación y formación, sociedad inclusiva, creativa e innovadora; introducir, utilizar, manipular y personalizar los datos; toma de decisiones y creación de productos y servicios

El objetivo de la Smart City es según Domínguez y Crespi (2015: 29) sería: Mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos y mientras se procura también por su sostenibilidad ambiental, mediante el uso de las últimas innovaciones tecnológicas disponibles o incluso en algunos casos, sin ellas, puesto que es básicamente el triunfo del conocimiento. Su principal foco de atención es pues el ciudadano, sin menospreciar, el desarrollo del espacio urbano y la productividad del sector empresarial, y poniendo el énfasis en la tecnología o la sostenibilidad.

Con todo lo mencionado, podemos decir que las ciudades se pueden considerar inteligentes, no por las tecnologías que puedan tener instaladas en los territorios, sino por la capacidad para generar conocimiento que pueda crear acciones de mejora de la experiencia del ciudadano, compatibles a su vez con las mejoras de rentabilidad y sostenibilidad necesarias para la cotidianidad de los residentes y visitantes. Como señalan Domínguez y Crespi (2015: 30): “todo este manejo de las tecnologías debería tener así el objetivo de ser para un “mejor vivir” manteniendo un equilibrio con el medio ambiente y permitiendo un desarrollo sostenible, y así este es el nuevo reto de las Smart Cities”.

Resulta relevante hablar de Barcelona, la cual inició su Estrategia de Ciudad Inteligente, en 2011 y en 2014 publicó su "Plan Maestro", que consistía en orientar la ejecución de los proyectos y que fue uno de los primeros en adoptar la "planificación participativa". Este plan incluye la recogida de residuos inteligentes con niveles de control con sensores en contenedores de basura de la calle; mobiliario urbano inteligente, como puntos de información ciudadana; vigilancia ambiental a través de redes de sensores, incluida la monitorización del uso de las fuentes pública, entre otros. “Barcelona Contactless”, es un servicio para toda la

ciudad que ofrece información móvil dinámica para todos los ciudadanos y visitantes, donde y cuando lo necesiten, a través de diversas tecnologías contactless. Además, pone a disposición de los ciudadanos diferentes puntos de acceso a la ciudad para que se desplacen más fácilmente, para que conozcan qué tienen a su alrededor en ese preciso momento o incluso para conocer un poco mejor la zona donde se encuentran (Batard, 2015).

Santander destaca por su objetivo de mejorar la calidad medioambiental de la ciudad. Teixeira (2015: 264) comenta que se instalaron más de 20.000 dispositivos para medir parámetros medioambientales, tales como la temperatura, CO, ruido, luz, etc., así como para medir la prestación de los servicios de agua, basuras y energía.

Por último destacar la ciudad de Valladolid con su programa de vehículos limpios, el cual incluye un amplio catálogo de acciones con el despliegue de 50 nuevos vehículos eléctricos y la renovación y ampliación de la red de puntos de recarga. El objeto, según Mezquita (2015) era el de impulsar y fomentar el uso de Vehículos Eléctricos (VE) y Vehículos Energéticamente Eficientes (VEE) en la ciudad, como medio para conseguir una movilidad sostenible y contribuir al cumplimiento de los compromisos adquiridos, y la sustitución progresiva de las motorizaciones actuales de los vehículos por otras, híbridas, eléctricas o que usen combustibles poco contaminantes, con una reducción estimada de 6.170 toneladas de CO₂.

Tras estos ejemplos de proyectos Smart Cities, afirmamos que para que una ciudad sea inteligente es imprescindible, por lo tanto, la colaboración de las esferas pública, privada y de los propios individuos.

Según muchos expertos, el año 2020 marcó un punto de inflexión en el desarrollo de las TIC, provocando cambios en el mundo laboral, y más concretamente en el perfil del trabajador, que debe adaptarse al nuevo entorno y aprender diferentes habilidades. Ayer se pagaba para trabajar, hoy se paga para pensar. Ayer, el puesto de trabajo era único, para siempre, hoy se busca la versatilidad, la capacidad de variar. Son muchos los cambios producidos y el trabajador del mañana va a ser el centro de toda actividad laboral, autónomo, con un gran autocontrol en sus tareas, flexible y con la necesidad de auto motivarse y auto controlarse, porque serán menores los controles externos (Randstad, 2020).

Podemos continuar diciendo, que el trabajador tendrá multiculturalidad, capacidad de comunicación a través de las nuevas tecnologías y deberá aguantar la presión constante de una ultra competitividad provocada por el exceso de preparación y competencia entre profesionales. Una ciudad inteligente implica la existencia de ciudadanos que tengan espíritu emprendedor e innovador en el ámbito digital, y una infraestructura digital que permita la optimización de la gestión de los recursos y la toma de decisiones en tiempo real y de manera eficiente (Aguaded-Ramírez, 2017). El trabajador activo en la actualidad, tendrá estos rasgos característicos y una adaptación al entorno estrictamente tecnológico que llevará a asumir que, aquellos que no se adapten se habrán quedado demasiado obsoletos y con las aptitudes bloqueadas. Es por esto necesario que en la educación se cumpla el objetivo del desarrollo de competencias que capaciten a los estudiantes a realizar aprendizajes, y también a desarrollar habilidades a lo largo de toda la vida.

Como última parte de este apartado, mencionaremos los componentes del PLE, puesto que como concepción más actualizada acerca de los PLE, genera la necesidad de identificarlos (Castañeda y Adell, 2013):

- Herramientas, mecanismos y estrategias de lectura:

Hace referencia al conjunto de fuentes documentales y experienciales de información, así como los mecanismos a través de los cuales extraemos dicha información asiduamente en formatos varios (lectura rápida, asistencia a conferencias, revisión de titulares, etc.). Se incluye, asimismo, las actitudes y aptitudes para la búsqueda en tales fuentes (curiosidad, iniciativa etc.).

- Herramientas, mecanismos y estrategias de hacer/reflexionar haciendo:

Este componente hace mención a la segunda fase del PLE, esto es, la modificación de la información. En él, se suman todas aquellas herramientas y sitios en donde se reelabora el conocimiento a través de la reflexión sobre dicha información, así como el conjunto de procesos mentales y actitudes (reorganización, reelaboración, síntesis, reflexión, estructuración) que ello implica. Por consiguiente, hace referencia a los sitios donde reconfiguramos y publicamos la información obtenida (blog, perfil de redes sociales, cuaderno).

- Herramientas, mecanismos y actividades para compartir y reflexionar en comunidad: La PLN (Red Personal de Aprendizaje)

La PLE, además de las fuentes documentales e individuales, integra a las personas, y las interacciones que surgen de ellas, como manantial de conocimiento. En otros términos, podríamos admitir que el PLE se integra por el entorno social de aprendizaje (Red Personal de Aprendizaje o PLN), es decir, el componente social de nuestro PLE.

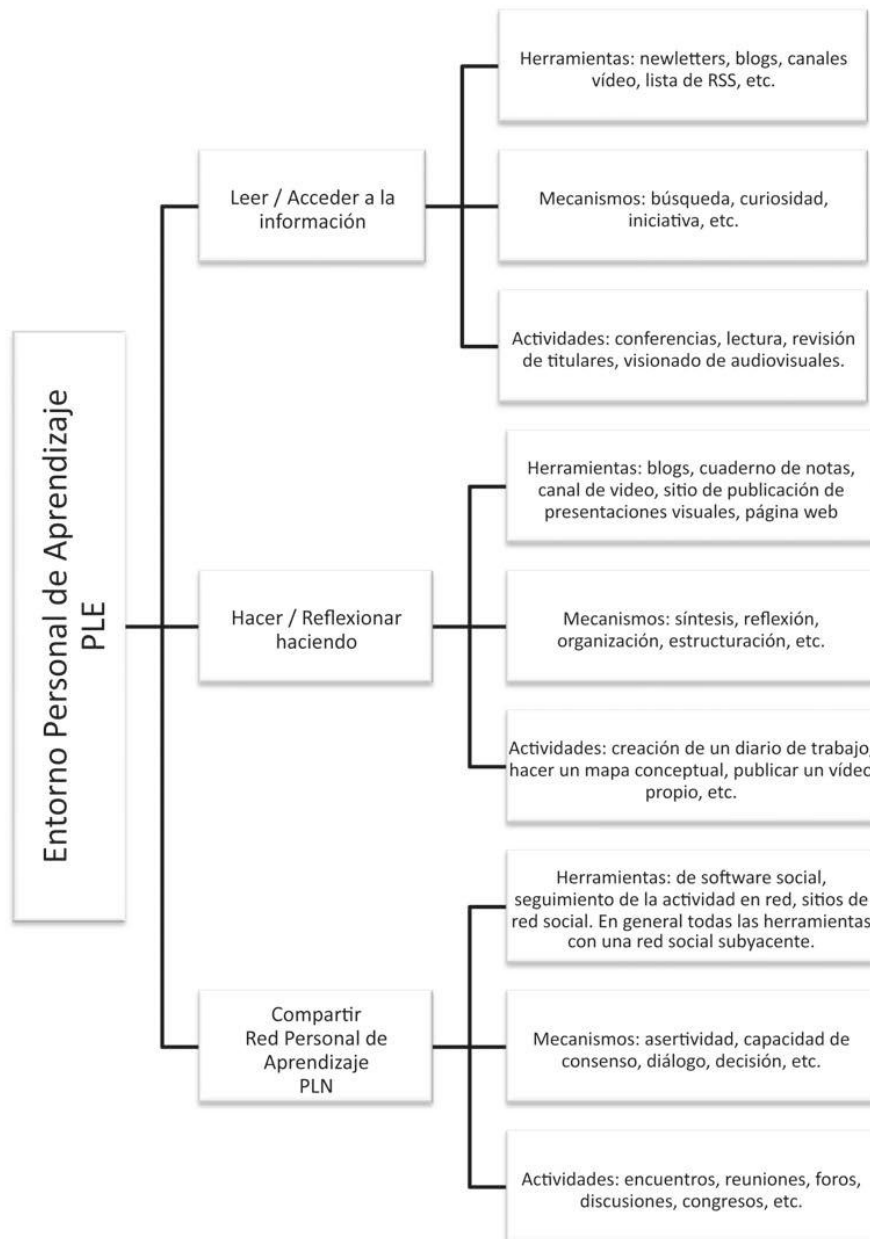


Ilustración 9. PLE

Nota: Componentes de PLE (adaptación de Castañeda y Adell, 2014)

En definitiva, la PLE queda conformada por nuestras acciones en las diferentes herramientas con las que interacciones con otros (encuentros, reuniones, conferencias) (Buchem et al., 2011) por medio de los objetos publicados (social media), experiencias compartidas en red o de relación directa (Castañeda y Gutiérrez, 2010). Asimismo, comprendería aquellos procesos mentales aplicados en tales situaciones.

Indiscutiblemente, esta PLN demanda el desarrollo de competencias vinculadas con el propio sujeto en el entorno conectado (Castañeda y Camacho, 2012).

Cabría destacar que las herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que integran nuestro PLE no son exclusivas y, por tanto, no se circunscriben meramente a una parte del PLE, sino que el uso y momento en que lo empleemos van a determinar cuál es la estrategia de aprendizaje donde quede integrada.

2.2.2. El PLE como modelo pedagógico

El PLE está diseñado para distribuir materiales educativos en formato digital (textos, imágenes, audio, simulaciones, juegos, etc.), realizar discusiones en línea, integrar contenidos relevantes de la red o para posibilitar la participación de expertos o profesionales en los debates o charlas. Se combinan herramientas, como la comunicación síncrona y asíncrona para la gestión de los materiales de aprendizaje o para la gestión de las personas participantes, incluidos sistemas de seguimiento y evaluación del progreso de los estudiantes. Desde el punto de vista didáctico, ofrece soporte tecnológico a profesores y estudiantes para optimizar distintas fases del proceso de enseñanza/aprendizaje, como son la planificación, la implementación, desarrollo y evaluación del currículum. Un PLE trata de aprovechar el espacio que la informática y las telecomunicaciones nos ofrecen, en beneficio de la educación (Duart y Sangrà, 2000).

Para poder entender y analizar de una manera más profunda el potencial interactivo de los entornos virtuales, es necesario situarse en un marco teórico que desde una perspectiva pedagógica proporcione elementos de análisis que permitan reflexionar e investigar sobre las cuestiones relevantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje en esos entornos y sobre el protagonismo que la interacción tiene en ellos.

El PLE como respuesta a las necesidades educativas, es un medio para trabajar de forma híbrida para que el menor desde el centro de acogida trabaje de forma autónoma y supervisada. Así pues, la enseñanza no se dirige hacia los contenidos sino hacia los estudiantes en sí mismos y sus procesos de adquisición y construcción del conocimiento. De este modo, se prioriza un modelo educativo basado en la persona que aprende a partir de la dotación de un mayor grado de responsabilidad y compromiso en la gestión y autorregulación de sus procesos de aprendizaje, exigiendo mayor protagonismo en el mismo (Benito y Cruz, 2007).

A partir de propuestas de este tipo, consideramos al alumnado como aprendiz activo y participativo. No obstante el profesorado adopta un rol de vital relevancia, donde su nuevo perfil se mejorará de acuerdo a sus nuevos medios de aprendizaje, lo cual involucra notables modificaciones a nivel organizativo, pedagógico, estratégico, metodológico, así como personal (Barragán, 2003).

Bajo este escenario, el nuevo rol docente del profesorado debe caracterizarse por un cambio de la cultura docente, donde estén preparados para verse inmersos en un contexto provisto de incesantes alteraciones de índole diversa, como se han visto a actuar con el Covid19. Así pues, Fernández (2008), propone cuatro cuestiones diferentes fundamentales a considerar para llevar a cabo dicho cambio:

- Plantear planes formativos coherentes con los marcos de referencia y adecuados al nivel de madurez de los agentes implicados en el seno de la institución universitaria.
- Revisión de la oferta formativa que vele por la equidad en términos de combinación de los planteamientos individuales e institucionales.
- Institucionalización de la formación del profesorado con el fin de configurar y articular una cultura de la formación y unas competencias comunes a desarrollar.

- Consenso en torno a un marco referencial de competencias de orden metodológico, socioprofesional y actitudinal.

Así pues, las concepciones acerca del proceso de aprendizaje han experimentado un cambio muy significativo en lo que a sus fundamentos teóricos se refieren. En consecuencia, múltiples autores han abordado de manera profunda y rigurosa lo que consideran que ocurre en el complejo proceso de aprendizaje.

Mencionaremos los principales precursores de estas concepciones, que se corresponden con las corrientes psicológicas, modelos y teorías que dan sentido a cómo el sujeto aprende. Pese a ser manifiestamente algunas teorías contrapuestas entre sí, algunos autores relevantes (Peggy y Timothy, 1993) defienden la complementariedad de las mismas, por lo que no ven posible concebir el proceso de aprendizaje aisladamente bajo una de las corrientes propuestas.

2.2.2.1. Teoría constructivista

Dentro de la teoría constructivista, el PLE subyace en el enfoque sociocultural del aprendizaje y se aproxima conceptualmente al tópico que nos ocupa. Así, podríamos señalar que el constructivismo surge como corriente alternativa a las aceptadas en su época, persiguiendo dar respuesta a algunas de sus inquietudes acerca de cómo el conocimiento se genera en las personas (Vygostky, 1979; Piaget, 1981 y Bruner, 1997).

El enfoque sociocultural persigue asimilar la cultura de tal forma que se convierta en parte de ella, así pues, el individuo personaliza la cultura que le envuelve. Pozo y Monereo (1999), apuntan que la persona va progresivamente apropiándose de la cultura a través de la conformación de un espacio o ambiente propio en el cual se integran las múltiples herramientas y recursos de los que se han hecho uso y que propiciarán dotar al sujeto en cuestión del conjunto de condiciones para la promoción del desarrollo personal. Entre las herramientas que emplea el individuo más destacadas,

no cabe duda en que las TIC cobrarían el mayor protagonismo. Estos mismos autores sostienen que las TIC suponen una revolución de índole cultural que se manifiesta en el seno de la cultura del aprendizaje.

Manzano (2012), señala que dichas herramientas confieren a cada grupo cultural las señas de identidad en lo que se refiere al aprendizaje, constituyendo una cultura de aprendizaje determinada. No obstante, además de las TIC, existe multiplicidad de elementos que son empleados por parte del sujeto, tales como herramientas, estrategias y mecanismos, que, de igual modo, se presentan como vías necesarias para favorecer el aprendizaje y que quedan insertas en la llamada cultura del aprendizaje.

El concepto acuñado por Atwell (2007) del *PLE*, engloba a todo lo que el sujeto pone en marcha para proceder en su propio proceso de aprendizaje, formal e informal, y que pasaremos a desarrollar en apartados posteriores. A continuación, nos adentraremos en las bases teóricas que contribuyen a dotar de identidad propia a la revolución pedagógica a la que ha contribuido la conceptualización del PLE en el contexto educativo actual. Así pues, daremos comienzo con el constructivismo de Piaget (1970, 1981) y Vygotsky (1979, 1981, 1987), el modelo 3P de Biggs (1985, 1987, 1993, 2001) la teoría de la Conectividad de Siemens (2004, 2006, 2008), así como la Quinta disciplina planteada por Senge (1990), todo ello desde el enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky (1979, 1981, 1987).

El constructivismo comprende múltiples visiones en torno a su eje central, al igual que sucede en el conductismo y cognitivismo. En este caso, las teorías del constructivismo se clasifican en: las teorías orientadas al componente *cognitivo* lideradas por Piaget (1981), y las teorías orientadas al componente *social*, con su máximo representante, Vygotsky (1979).

Según los principios que planteados por estos autores, el individuo se caracteriza por ser un componente activo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje, en la que hace uso de los conocimientos previos como punto de partida, para generar nuevos fundamentados en ellos. Por ello, el constructivismo sugiere que el conocimiento no es algo fijo, objetivo e inalterable, sino que es algo que se construye y una elaboración propia del individuo susceptible a los diversos cambios que interfieren sobre él. Además, la nueva información a partir de la cual articula el conocimiento, precisa de complejos procesos de selección, organización y transformación con el fin de adecuarla a las situaciones y circunstancias en que el sujeto se halle inmerso. Por lo que la generación del conocimiento viene determinada por el desarrollo de representaciones internas indiscutiblemente primordiales para la conversión del conocimiento (Cubero, 2005). Este proceso entraña el ineludible concepto del “*esquema*”, propuesto por Piaget e inserto en su teoría cognitivista, como elemento intrínseco al proceso de interpretación de la realidad.

Señalaremos que la teoría constructivista concibe que el aprendizaje, como proceso, implica la conjunción de dos fases o sub-procesos, la *asimilación* y la *acomodación*. El primero de ellos, alude a la integración de información de distintas fuentes en los esquemas previos del sujeto. La *acomodación*, en cambio, es un proceso que se produce tras la asimilación, comprende la transformación de dicha información de acuerdo a la nueva realidad. De este modo, Piaget (1981) aduce que la generación de nuevas estructuras queda determinada por la “*equilibración*”, que engloba diferentes fases ordenadas de acuerdo a su aparición cronológica: equilibrio, desequilibrio y reequilibrio, en donde subyacen distintos mecanismos como la perturbación, regulación y la compensación. En síntesis, el aprendizaje comprende la reorganización de las estructuras fruto del proceso de equilibración que tiene lugar internamente en el sujeto.

El enfoque sociocultural de Vygotsky, tras múltiples modificaciones de sus postulados por parte de autores vinculados a la educación, mantiene sus principios e inalterados. En esencia, este enfoque evidencia que el individuo es fruto del proceso histórico y social en donde el lenguaje desempeña un papel nuclear. Por tanto, el aprendizaje constituye un proceso de interacción mediado por el sujeto y el medio social y cultural. Para este autor, existen cinco elementos básicos: funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo (ZDP), las herramientas psicológicas, así como la mediación. Podríamos confirmar en síntesis, que el constructivismo se fundamenta en que el individuo construye su propia concepción acerca de la realidad y del entorno en que se desenvuelven. Por tanto, el aprendizaje se erige como el proceso por el cual se le dota de significado a las experiencias y acciones que llevamos a cabo a través de múltiples mecanismos.

Según todo esto, el aprendizaje articula las relaciones existentes entre docente y alumno, así como entre el propio alumno en la construcción de nuevos aprendizajes y la dotación de significado a los mismos que han sido proporcionados por el docente (Manzano, 2012). Por otra parte, Coll (1990) desde el constructivismo sostiene que el aprendizaje consiste en un mero proceso mediador entre el alumno y los resultados de dicho proceso que es propiciado por la enseñanza del profesor. En consecuencia se genera un contexto de interacción entre el profesor y el alumno, en el que el primero proporciona los contenidos escolares a través de la actividad de la enseñanza, y en donde el alumno les otorga significado, dando lugar al denominado proceso de aprendizaje (Manzano, 2012).

Coll (1990) y Bruner (1997) matizan que el alumnado desarrolla un proceso de construcción fruto de la creación de nuevos conocimientos, en el que se precisa de un uso imprescindible de herramientas que contribuirán a la construcción de esa realidad,

en el que se localizan todas las relativas al PLE como eje vehicular del proceso de aprendizaje. Bajo este paradigma, se le dota de gran notoriedad a los componentes relacionales y contextuales asociados al proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, Biggs (1979) asevera la interrelación constatada entre la concepción de la enseñanza, los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus consiguientes resultados sobre dicho proceso. Su *modelo 3P*, subyacente en el modelo de Aprendizaje 3P propuesto por Dunkin y Bidle (1974), ha contribuido inequívocamente a la conceptualización de lo que actualmente concebimos por PLE. Los fundamentos que sustentan este novedoso enfoque pedagógico quedan supeditados a la interrelación existente entre las concepciones de la enseñanza, los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus resultados.

De acuerdo a Sarzosa (2013), dicho modelo integra estas variables, íntimamente ligadas al componente contextual y personal. Señala que existe una especial incidencia en los Enfoques de Aprendizaje, donde únicamente son de relevancia si se valora el contexto, pues se constata la interrelación de las intenciones de los aprendices y el contexto de enseñanza y aprendizaje en el cual se produce, así como de los resultados derivados de los mismos (Biggs, 1987, 1993, 2001). Podríamos marcar que este modelo concibe el aprendizaje como resultado o producto del mismo (Pérez Duero et al., 2008).

Los Enfoques de Aprendizaje han sido uno de los conceptos más estudiados (Marton y Säljö, 1976; Elton y Laurillard, 1979; Entwistle y Ramsden, 1983; Entwistle, 1987, 1998; Biggs, 1979, 1987, 1988, 1993, 1996, 2001, 2005; Fox et al., 2001; Eisman y Olmedo, 2002; Hernández Pina, 1996; Corominas et al., 2006; Sarzoza, 2013). Con ellos se concluye que las variables contextuales y personales constituyen el eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Rosario et al. (2005), añade que este sistema interactivo está caracterizado por un sensible equilibrio, de tal modo que

cualquier alteración producida podrá ocasionar un notable cambio en el conjunto del sistema. Pasemos ahora a ver el modelo 3P de Biggs.

2.2.2.2. Modelo 3P de Biggs

De acuerdo a Biggs (1993), en el aula interaccionan cuatro componentes principales:

- Dos referentes a *presagio*, alumnos y contexto de aprendizaje.
- Uno relativo a los *procesos de aprendizaje*.
- Y a *productos* o resultados de aprendizaje.

Describiendo más en profundidad estos factores, marcamos a que se erigen como elementos estables y asociados a las características individuales del alumnado (expectativas, competencias, capacidades, percepciones del aprendizaje, etc.), así como las variables dependientes del contexto de enseñanza (modelo educativo, método de enseñanza, evaluación, experiencia docente, ética institucional, etc.), a las que Rosario (2005) incorpora los procesos de autorregulación y los estilos de pensamiento del estudiante (Sternberg, 1997 y Sternberg y Zhang, 2001). Ambos elementos, insertos en el componente presagio, mantienen una influencia recíproca en el seno de un sistema abierto.

Biggs y Moore (1993) sostienen que las percepciones del profesorado influyen en el rendimiento académico y actitud del alumnado, al igual que ciertas situaciones del alumno condicionan el comportamiento y actuación del profesorado.

Para Doménech et al. (2004), el modelo 3P de Biggs muestra sus mayores potencialidades en los enfoques de aprendizajes dirigidos al alumnado. Así, el alumnado comienza por dar sentido a su contexto de aprendizaje y, consecuentemente se configura un escenario focalizado en el proceso de aprendizaje y que queda mediado por la actividad de metacognición desarrollada por parte del alumno. De este complejo

proceso, surgen las distintas modalidades y enfoques de aprendizaje adoptados por el alumnado (Rosário et al., 2005).

Por lo que la adopción de un enfoque de aprendizaje u otro vendrá determinado por la finalidad e intenciones manifiestas por parte del alumnado de acuerdo a las demandas requeridas por las tareas de aprendizaje impuestas por el contexto escolar (Biggs, 1992, Ramsden, 1992). Finalmente, los componentes ligados al producto conciernen a los resultados escolares, concebidos como cuantitativa y cualitativamente institucional (Trigwell y Prosser, 1996) o a través de factores afectivos, que quedan articulados en función del enfoque de aprendizaje adoptado.

Parece incuestionable la correlación existente entre el modelo 3P de Biggs y el PLE. En primer lugar, marcamos que Biggs ha contribuido notablemente a las bases teóricas pedagógicas que sustentan los fundamentos del PLE, y constatamos que los enfoques de aprendizaje confieren una atención significativa hacia la figura del alumnado. De hecho, el interés y predisposición del mismo hacia la actividad de aprendizaje, en particular, y hacia el contexto educativo, en general, fijará el enfoque desde el que se situará y, por tanto, qué elementos considera de mayor importancia a integrar en el seno de su propio PLE. Como consecuencia de todo esto, evidenciamos la necesidad de mostrar la interrelación existente entre el conjunto de elementos implícitamente insertos en el modelo 3P y que alcanza gran repercusión sobre las bases teóricas del PLE.

En resumen, podríamos aseverar que el modelo 3P de enseñanza y aprendizaje propuesto por Biggs (1985), que valora las variables de Presagio, de Proceso y de Producto constituyen un sistema en completa sintonía. Se puntúa la relevancia del proceso en donde los motivos y estrategias de aprendizaje efectúan un papel de importante notoriedad en la calidad de dicho proceso. Así, Biggs et al. (2001) afirma

que en el Modelo 3P, los factores del alumno, el contexto de enseñanza, los enfoques de aprendizaje durante la tarea y los resultados de aprendizaje interactúan mutuamente formando un sistema dinámico. Todo ello, mecanismos, herramientas, actividades y actitudes, constituye los componentes básicos del PLE de cada sujeto

Aún así, Siemens (2004) advirtió ciertas restricciones y reduccionismos en la teoría constructivista, generando una nueva línea teórica denominada Teoría de la Conectividad o Conectivismo cuyo fin radica en dar respuesta a las necesidades de la sociedad en su más amplio sentido para, de este modo, adecuarse a ella. En esta línea, Reig (2010) integra numerosos conceptos que aluden a cambios educativos y a un nuevo escenario acaparador de todo el proceso de aprendizaje desde una perspectiva novedosa desencadenada del constructivismo social, Conectivismo, la Web 2.0, Web 3.0, así como la propia ecología del aprendizaje. Concretamente apunta a que el alumno no es un mero receptor de contenidos y en consecuencia, un agente pasivo, sino que se erige como un elemento activo de proceso educativo, ocupando un papel determinante junto al docente, en la producción, generación y distribución de nueva información y nuevos conocimientos. Esta premisa constituye uno de los fundamentos básicos de la teoría de la Conectividad de Siemens (2004).

2.2.2.3. Teoría de Conectividad: Conocimiento en redes

La teoría de la Conectividad afirma que las teorías del aprendizaje empleadas en la creación de ambientes instruccionales, han quedado constatablemente obsoletas debido a la incipiente irrupción de las nuevas tecnologías en los distintos ámbitos de la sociedad, por lo que Siemens (2004, 2006), apuesta por la generación de una nueva teoría que describa los principios y procesos de aprendizaje. Bajo este nuevo paradigma, dicho autor, junto a Cofer (2000) y Dobbs (2000), enfatizan en la importancia del aprendizaje informal, pues estima que el aprendizaje se produce de múltiples formas

dirigidas por la omnipresencia de las nuevas tecnologías como telón de fondo, herramientas que definen y modelan nuestro pensamiento.

Esta teoría persigue dar respuesta a la búsqueda de vínculo existente entre el aprendizaje individual y organizacional, y se erige como un enfoque alternativo a las tres teorías imperantes, por antonomasia (conductismo, cognitivismo y constructivismo), así como en las teorías de sistemas, del caos, entre otras de gran notoriedad para el aprendizaje en contextos educativos, pero que se encuentra íntimamente ligado al constructivismo, tal como afirma Manzano (2012).

Driscoll (2000) aludió a que ha existido un unánime consenso en la definición de aprendizaje, al explicarlo como el cambio persistente en el desempeño potencial que debe producirse como resultado de la experiencia humana del aprendiz y su interacción con el mundo. Esta descripción del concepto aprendizaje, engloba infinidad de características ligadas a las teorías del conductismo, cognitivismo y constructivismo que centran su interés en dilucidar la procedencia de las experiencias e interacciones con otros sujetos, y que indaga en la búsqueda de respuestas a cómo aprenden las personas, aludiendo, asimismo, a cuestionarse cuál es el contenido del conocimiento. A partir de dicha pregunta surgieron consideraciones epistemológicas relativas al aprendizaje (Objetivismo, Pragmatismo e Interpretativismo).

Todas las definiciones de aprendizaje, convergen en la noción de que el conocimiento es un fin alcanzable mediante la experiencia. En este sentido, el principio central de estas teorías radica en asumir que el aprendizaje es un proceso que tiene lugar dentro del individuo, y no a factores externos a la persona en el proceso de aprendizaje (el efecto de la tecnología). De igual modo, ninguna cita cómo sucede el aprendizaje en el seno de las organizaciones. Siemens (2004) critica que las limitaciones de las teorías de aprendizaje en el sentido que no focalizan el valor del aprendizaje sino el proceso en

sí mismo. En esta coyuntura parece inevitable conceptualizar una nueva teoría que reconozca el empleo de información procedente de medios externos al propio sujeto en la obtención de conocimiento, y propone una alternativa que comprende la integración de la tecnología y la identificación de conexiones en las tareas del aprendizaje formuladas en las teorías del caos y de redes fruto de su impacto en el actual contexto social.

Siemens (2005) establece los siguientes principios básicos que rigen el conectivismo:

- El aprendizaje y el conocimiento quedan condicionadas por la multiplicidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede localizarse en dispositivos no humanos.
- La capacidad de incrementar el conocimiento es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- Nutrir y mantener las conexiones es necesario para favorecer el aprendizaje continuo.
- La habilidad para reconocer conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad crucial.
- La actualización, esto es, la información precisa y actual, es el cometido de las actividades conectivistas de aprendizaje.
- La toma de decisiones es un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es algo cambiante. La respuesta correcta para un problema hoy, puede ser

errónea en el futuro bajo la nueva información percibida (Siemens, 2005).

Stephenson (2001) señala que la experiencia constituye el vehículo por antonomasia en la adquisición del conocimiento. No obstante, puesto que no es factible que toda persona se apropie de todas las experiencias, la solución viene determinada por su obtención a través del conocimiento existente en otras personas.

Calger (2004) continua apuntando al concepto de *caos* como una nueva realidad emergente en que el aprendiz debe construir el significado a partir de la formación de conexiones entre cualquier esfera o comunidad. Así, inferimos en que la dependencia de las circunstancias determinadas condiciona lo que aprendemos y, en consecuencia nuestro comportamiento. La toma de decisiones es un fiel reflejo de ello, pues muestra la habilidad del ser humano para la adaptación a los cambios a los patrones es una tarea crucial en el aprendizaje (Siemens, 2004).

Vinculado con este concepto, Rocha (1988) acuña el término *auto-organización* como la constitución ordenada y espontánea de estructuras, patrones o comportamientos generados como fruto de condiciones iniciales determinadas. En términos educativos, el aprendizaje sería entendido como un proceso de auto-organización que precisa el PLE, u organizacionales que posibiliten la interacción con el medio y desencadenen un cambio en su estructura. En otros términos, el aprendizaje se concibe como los cambios generados en la auto-organización a nivel micro, personal del conocimiento producidos como consecuencia de la auto-organización a nivel macro (institucionales).

Paralelamente concepto red, se entiende como las conexiones entre entidades (Siemens, 2004). En el ámbito educativo hace referencia al funcionamiento de las redes sociales como el engranaje en perfecta sintonía en el que tanto personas como colectivos y nodos, quedan conectados constituyendo un todo integrado. Los nodos

simbolizan las áreas, ideas o comunidades que quedan unidas por conexiones (Barabási, 2002). Cuanto mayor significatividad adquieran dichos nodos por el sujeto, mayor número de enlaces dispondrá. En tal sentido, los lazos débiles representan las conexiones existentes ideas y ámbitos muy dispares entre sí.

El conectivismo, por tanto, surge como conjunción de las teorías del caos, redes, complejidad y auto-organización. Bajo esta nueva teoría, el aprendizaje se concibe como un proceso interno que tiene lugar en el seno de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes, en el que el sujeto no es capaz de dominar dicho proceso (Siemens, 2004). De hecho, insiste en que el aprendizaje, entendido como conocimiento aplicable, localizado en cualquier contexto externo al individuo, consiste en la conexión de disparidad de información específica.

El conectivismo persigue demostrar que las decisiones se fundamentan en principios en constante cambio, y que la nueva información se integra incesantemente. Por ello, este autor enfatiza la importancia del discernimiento entre aquella información relevante e irrelevante, íntimamente ligado a algunas de las habilidades laborales del futuro y a la capacidad del individuo para identificar si la nueva información modifica la situación que quedó subordinado a la toma de decisiones previas.

Los principios básicos que sustentan la teoría del Conectivismo por Siemen (2004) son:

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.

- El fomento de nuevas conexiones y su conservación es imprescindible para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad de identificar conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad crucial en el conectivismo.
- La actualización, entendido como el conocimiento preciso y actual, es el propósito de las actividades conectivistas de aprendizaje.
- La toma de decisiones se concibe como un proceso de aprendizaje. La elección sobre qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto como una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión.

En la misma línea, se puntualiza que el conectivismo alude a las actividades de gestión del conocimiento y se considera que el conocimiento de la base de datos debe conectarse a los individuos y entorno pertinente con el fin de que exista aprendizaje (Siemens, 2004).

En el seno de las organizaciones y corporaciones, el tránsito de información es un elemento de vital relevancia. En efecto, la ecología de aprendizaje de una organización queda supeditado a la circulación de información, lo que quiere decir, a la creación, mantenimiento, uso y desecho de la misma.

Landauer y Damais (1997), aproximándose conectivismo, afirman que la existencia de conexiones y enlaces débiles que interrelacionan nodos de conocimiento, incidirán positivamente sobre el aprendizaje personal del individuo.

Siemens (2004) como precursor, afirma que el aprendizaje no es una actividad individualista. Esta surge del individuo que posee una red integrada de conocimiento personal que nutre a las organizaciones, y estas a su vez proporcionan feedback a la red,

de tal modo que regenera la información y ofrece un nuevo aprendizaje a los aprendices. Esta coyuntura posibilita que el aprendiz obtenga información actualizada a través de las conexiones establecidas en un área determinada.

Brown (2002) subraya que Internet permite la intensificación de conexiones entre nodos diversos, contribuyendo a la ampliación del conocimiento y PLE de cada individuo. La teoría del Conectivismo muestra múltiples implicaciones en cualquier ámbito de la vida, además del educativo y de el aprendizaje. Concretamente, se alude a aspectos como la administración, el liderazgo en términos de gestión y organización de los recursos, en medios como las noticias e información, y en el diseño de ambientes de aprendizaje.

El PLE en la actual era digital, provisto de un gran número de medios digitales y tecnológicos, se caracteriza por la inclusión de dichos recursos como forma de aprendizaje emergente. Por tanto, el Conectivismo persigue esclarecer cómo los aprendices emplean las herramientas personalizadas, online y colaborativas para llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Con el uso de las tecnologías en red, este proceso se expande fuera del propio sujeto, así como en el seno de las organizaciones de aprendizaje. No obstante, esta teoría no se circunscribe exclusivamente a los medios y dispositivos digitales, sino que se sumerge en las bases teóricas del conjunto de recursos, herramientas y estrategias empleadas por el sujeto en su proceso personal de aprendizaje. Por lo que podríamos concluir que la mayor contribución de la teoría Conectivista radica en la capacidad del individuo por encontrar el conocimiento, para lo cual es necesario descubrir los recursos adecuados y cómo complementarlos. Para McLuhan (1964), eso se traduce en considerar a los sujetos como responsables de sus propias herramientas de aprendizaje, redes y comunidades, pues el sistema cognitivo se

adapta y queda condicionado al contexto social y cultural, o en este caso, a los medios digitales que conforman la realidad en que nos hallamos inmersos.

Por tanto, el aprendizaje se entiende como un proceso de interacción entre los ejes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente, el alumno y el conocimiento. El Conectivismo incluye que son pertinentes diferentes herramientas para que sean efectivos dichas interacciones, independientemente de su índole. En este sentido, se incide en la capacidad de vincular ideas, conocimientos, generar nuevas conexiones, así como para desarrollar y amplificar la PLN.

Reig (2010), apoya la idea de “content curation” siguiendo la misma línea, que concierne a la filtración de la ingente cantidad de información en que nos hallamos inmersos. Otro aspecto a considerar acerca de esta teoría reside en considerar que el conocimiento no es algo inmutable y perpetuo en términos temporales. La información podrá quedar obsoleta y desactualizada en un momento determinado, por lo tanto se precisa como imprescindible el dominio de estrategias, insertas en nuestro PLE, que propicien la adecuación a tales cambios. Así mismo, se insiste en que el aprendizaje puede ubicarse tanto dentro como fuera del sujeto, teniendo por objeto la conexión de la información proveniente de ambos senos (Reig, 2010). Como consecuencia, la información se teje en torno a redes interconectadas entre sí mediante los individuos (Siemens, 2004).

En resumen, la teoría de la Conectividad pone en relieve la importancia de la conexión de las redes, compuestas por ingente cantidad de información, que es compartida por las relaciones configuradas y articuladas entre distintos sujetos, grupos y entidades, con el fin de promover el aprendizaje.

Bajo este nuevo paradigma, la comunidad se erige como una premisa básica en la conexión entre redes de distintos sujetos que abordan un mismo tópico. En este

sentido, cualquier comunidad y los miembros que integra en su seno constituyen una Organización Inteligente (Senge, 1990) que condiciona, en gran medida, el proceso de aprendizaje que tiene lugar en el individuo.

2.2.2.4. Teoría de la Quinta Disciplina de Senge

Continuemos ahora con Senge (1990) y La Quinta Disciplina. Este autor concibe que en la actualidad, los sujetos han sido enseñados desde edades tempranas a aplicar métodos deductivos, a través del análisis, y a fragmentar la unidad o realidad en los múltiples componentes que comprende. De esta manera, se configura un espacio sesgado en que el sujeto no está capacitado a dar respuesta y, por tanto, solventar las diversas problemáticas que se le presentan. Ello se debe al innecesario mecanismo puesto en marcha que tiene como finalidad desarticular los integrantes intrínsecos para su posterior reconfiguración. Este complejo proceso carece de sentido de acuerdo a Senge.

Su principal foco de atención se centra en la constitución de Organizaciones Inteligentes, caracterizadas, según este autor, por el concepto de “aprender a aprender colectivamente”. En consonancia con la filosofía de este autor, se promueve concebir las instituciones, colectivos como esferas en que cada integrante está legitimado a ofrecer sus ideas al resto de los miembros de tal modo que propicia una dinámica efectiva de aprendizaje singularizada por la competencia de aprender a aprender. Bajo estas premisas, parece ineludible que elementos tales como la interconexión, interrelación y el aprendizaje, se erija como propiedades intrínsecas a dichas organizaciones. En contraposición a ello, una peculiaridad propia de las actuales organizaciones es la figura del líder. Según este planteamiento, el liderazgo no se considera como un aspecto inherente a un sujeto concreto, sino que debe recaer y ser atribuido al conjunto de los miembros implicados en tal institución.

Así mismo, se enfatiza la necesidad de canalizar y hacer un uso efectivo sobre la capacidad de aprendizaje y entusiasmo de dichos individuos, pues tal como afirma Senge (1990), las organizaciones inteligentes son posibles porque en el fondo todos somos aprendices. Bajo este principio subyace la consideración de la organización inteligente como una comunidad abierta al aprendizaje. Con el fin de clarificar cualquier posible duda, un ejemplo con que podría quedar ilustrado este fenómeno estaría relacionado con la búsqueda de instituciones que presumen de buenas prácticas en su ámbito específico de trabajo, imitando y asemejándose, en última instancia, a ellas, de tal forma que contribuya a la generación de un espacio de continuo de aprendizaje. Este autor hace alusión a la extrema relevancia del entusiasmo de los miembros insertos en la organización. En este sentido, valora como muy positivo el hecho de promover la motivación de sus integrantes a través de la búsqueda de intereses y pretensiones comunes que pudieran satisfacerse trabajando conjuntamente en el seno de la organización. Lo que significa que la organización posibilite, de alguna forma, lograr las aspiraciones propias de los individuos más allá de las meras necesidades básicas intrínsecas al ser humano. Así pues, considerando este principio como premisa fundamental, hallaremos un espacio conjunto en que se determinen objetivos comunes para ambas esferas, personal e institucional, que desencadenarán la evolución y progreso hacia la constitución integral de una Organización Inteligente.

Con el fin de alcanzar esta idílica Organización Inteligente, será necesario identificar y poner en valor qué aptitudes y conocimientos precisa nuestra organización que las distinga del resto. Senge (1990) denomina a estas capacidades como disciplinas de la organización inteligente. Desarrolladas paralelamente en contextos diferentes e independientes, resultará ineludible la confluencia de todas ellas con el propósito de establecer una verdadera organización que promueva la capacidad continua de

aprendizaje de sus miembros y, por consiguiente, para la consecución de mayores logros y éxito en el seno de la misma.

Senge (1990) apunta a la existencia de cinco aspectos o disciplinas que toda organización inteligente debe integrar:

- Pensamiento sistémico: se concibe a cualquier institución como un sistema complejo interconectado por múltiples elementos que intervienen y se encuentran implicados en su dinámica. Posicionarnos al margen de una visión restrictiva y aislada al considerar que cada uno de los problemas posee identidad propia, y, por tanto, apostar, por el contrario, por estimar como un todo que manifiesta diferentes problemas o consecuencias. De ahí, que resulte fundamental adoptar un pensamiento sistémico en el sentido de dotar a los miembros de las habilidades y capacidades pertinentes a fin de controlar las posibles repercusiones de las organizaciones sobre sí misma, sus integrantes, así como del propio entorno que le circunda.
- Dominio personal: hace alusión al control de sí mismo. Según apunta Senge (1990), es primordial identificar a qué aspiramos con el fin de establecer vías que permitan generar cierta consonancia entre las ambiciones de los miembros y las propias de la institución. Así pues, se precisa del dominio personal de cada sujeto, concretizado en su capacidad de aprendizaje, que contribuya a establecer nexos de unión entre el aprendizaje personal e institucional que tengan por objeto una misma meta.
- Modelos mentales: Todas las personas poseemos unos modelos mentales propios que han ido evolucionando e influenciados de acuerdo a nuestras experiencias y vivencias en el transcurso de nuestra vida, que condicionan nuestra visión y comprensión del mundo. A este respecto, solemos cohibir nuestras actuaciones y

comportamientos a los modelos y estereotipos socialmente aceptados, que no necesariamente son positivos y beneficiosos tanto para nosotros como para la propia organización. En este sentido, el autor propone cuestionar nuestros modelos mentales, lo cual favorecerá la adaptación continua de sus miembros y, consecuentemente, implicará la exteriorización de sus pensamientos más internos para someterlos a la influencia del resto.

- Construcción de una visión compartida: se menciona la importancia de buscar un horizonte común que integre diferentes metas, objetivos y aspiraciones compartidas por el conjunto de miembros de una misma organización, es decir, que logren aprender a consolidar una identidad propia compartida. Para ello, se requerirá el compromiso de todos los componentes de la organización hacia un mismo fin y sortear, en la medida de lo posible, el liderazgo y acatamiento impuesto de normas por parte de los mismos.
- Aprendizaje en equipo: se precisa de que los equipos o grupos humanos insertos en una misma organización conozcan el significado del aprendizaje en equipo, esto es, de promover el diálogo entre sus componentes con el fin de alcanzar un pensamiento conjunto que acelere el aprendizaje y, por tanto, halle soluciones para los problemas que pudieran surgir.

A Senge (1990) se incide notablemente en la consideración de los componentes propios de la conducta humana como disciplinas, entendidas como un corpus teórico y técnico que debe dominarse para llevarse a la práctica para alcanzar determinadas aptitudes y competencias. Así mismo, insiste en la manifiesta distinción de estas cinco disciplinas de aprendizaje con respecto a las tradicionales por su carácter personal. En la misma línea, sostiene que no existe una organización inteligente como tal, pues la esencia radica en el compromiso continuado con el aprendizaje. Por el contrario, la

convergencia de las cinco disciplinas de aprendizaje conformará un nuevo espacio de creación y progreso inexcusablemente necesario para la mejora.

Se concluye afirmando que la Quinta Disciplina corresponde con el pensamiento sistémico. Este engloba e integra a las otras disciplinas restantes desde una visión eminentemente holística. No obstante, esta disciplina requiere de la participación de las otras (modelo mental, visión compartida, dominio personal, aprendizaje en equipo) con el fin de potenciar y maximizar las oportunidades personales e institucionales de sus respectivos miembros y organización. De este modo, se contribuirá a considerar que los problemas no se deben a factores externos, sino que emanan de nuestros propios actos. En este sentido, la organización inteligente es un ámbito donde la gente descubre continuamente cómo crea su realidad y cómo puede modificarla (Senge, 1990).

Tal como cabría esperar, existen sumas semejanzas entre la concepción de Senge y los fundamentos teóricos y pedagógicos sobre los que sustenta el PLE. En concreto, parece primordial considerar las cinco disciplinas que propone Senge como premisas básicas para la constitución de un PLE ideal. En efecto, estas características se erigen como condiciones fundamentales para la gestión del aprendizaje y, en instancia última, para promover el propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, no cabe duda en que habrá que valorar los PLE posibilitan a los sujetos fijar objetivos determinados de aprendizaje, así como establecer cauces y vías de comunicación efectivos que conduzcan inexorablemente hacia la consecución de aquellos. Así pues, las cinco disciplinas y la Quinta Disciplina en particular, se manifiesta como cualidad esencial para la constitución del PLE del individuo. El conjunto de herramientas, mecanismos y actividades que cualquier sujeto lleva a cabo en su día a día se integran como parte de su continuo proceso de aprendizaje y, en

consecuencia, se erigen como elementos que suman y se aúnan en el PLE de cada persona.

Cabría evidenciar que estas cinco disciplinas, y sólo en caso de que todas ellas se conjuguen íntegramente, propiciará la generación de un clima idóneo de diálogo inserto en el PLE. Así se crea un escenario interconectado por los PLE de distintos individuos caracterizado por ser un entorno social de aprendizaje integrado por las herramientas, procesos mentales y las actividades que permiten compartir, reflexionar, discutir y reconstruir con otros conocimientos junto a las actitudes que orientan este intercambio (Adell, 2013).

En la sociedad actual, los jóvenes hacen un uso asiduo de las TIC obviando las potencialidades y perjuicios que este tipo de herramientas entrañan en sí mismas en su proceso formativo. Este escenario configura una nueva realidad en que los cambios de mayor notoriedad apuntan a una mayor presencia y significatividad del aprendizaje informal en la formación de los sujetos. Por lo que el aprendizaje informal se concibe como el conjunto de tareas efectuadas a lo largo de la vida que tienen por objeto la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes con fines personales, sociales y/o personales (Preston, 2008).

De esta forma el rol del alumnado y del profeodocente experimenta un cambio notable. Ambos tomarán parte del proceso de enseñanza-aprendizaje ejerciendo un papel determinado por el desarrollo de competencias tecnológicas y comunicativas por parte de los usuarios y por el apoyo y guía para la adecuada percepción de ese entorno de comunicación (Salinas, 2008). No obstante, se precisarán la potenciación de habilidades relativas a estas herramientas digitales, así como lograr una actitud crítica en el uso de las mismas en el marco del trabajo en equipo.

Quizá el método de trabajo cooperativo constituya la solución a las exigencias reclamadas por la sociedad actual. Esteban y Traver (2014) apuntan a que las bases de dicho método residen en los referentes teóricos de la concepción constructivista del aprendizaje, concretamente en el constructivismo sociocultural de Vygostky y el constructivismo cognitivo gestado por Piaget. Por lo que el aprendizaje cooperativo se caracteriza por la creación e interacción compartida del conocimiento por parte de los distintos agentes educativos implicados, en este caso, docentes y alumnos. De este modo, ambas figuras desempeñan una función que queda subordinada a la actuación del otro.

Esteban y Traver (2014) estudiaron la implementación de procesos de innovación educativa, exactamente el trabajo colaborativo en el proceso de formación inicial del profesorado en el seno de las instituciones de Educación Superior. Ellos apostaron por la inclusión de metodologías y actividades que persigan inequívocamente la consecución de las distintas competencias deseadas. Así que, existe disparidad de experiencias de innovación docente tales como las planteadas por Sierra et al., (2013) y Martín-Domínguez y Lavega, (2013) para reformular las bases de la programación y de la metodología implementadas.

Tal vez sea el trabajo de Santamaría (2010) el que mayor interés nos despierta. En él se integra el uso de los PLE que contribuye a la mejora de los procesos de argumentación y los planteamientos de interrogantes que propician la conformación de ideas de acuerdo al principio de consenso entre sus participantes. Enfatizamos que la eficacia de los PLE en el proceso de enseñanza-aprendizaje queda supeditado a los instrumentos utilizados, sino al cambio de las estrategias didácticas puestas en marcha por parte del profesorado (Echeita et al., 2013). Parece evidente que el aprendizaje no tiene exclusivamente lugar en los contextos de educación formal y no circunscritos

meramente al espacio de educativo, sino incluso en los propiamente informales (Echeita et al, 2013).

2.2.2.5. Teoría de la Complejidad: Aprendizaje emergente

El aprendizaje emergente se trata de un planteamiento asentado en los principios de la teoría de la complejidad (Sumara y David, 2008) concebido en el seno de un contexto inserto en las redes de aprendizaje y la ecología del aprendizaje. En términos generales, se cuestiona por innumerables cuestiones entre las que destacamos la posibilidad de relacionar el aprendizaje emergente y el prescrito, así como el modo de llevarlo a cabo (Williams et al., 2011 y Williams et al., 2012).

En síntesis, la teoría de la complejidad, de acuerdo a sus autores, Snowden y Boone (2007, p.3), sugiere que la complejidad se considera un modo de concebir el mundo. En este sentido, apunta la existencia de cuatro tipos de contextos: simples, complicados, complejos y caóticos, en función de las limitaciones que establecen los sistemas. El referente al sistema complejo, se caracteriza por ser un sistema dinámico en que los agentes y el sistema se limitan entre sí, siendo harto complejo vaticinar o augurar qué sucederá en el futuro. Por consiguiente, las soluciones emergen de las situaciones y/o circunstancias que envuelven el problema. Posee una visión integral del mundo, esto es, el mundo como un todo es más que la suma de sus partes (Castañeda y Adell, 2014). Esta afirmación se erige como el eje central y vertebrador de esta teoría.

Williams et al.(2011) han desarrollado una síntesis que recopila las principales diferencias existentes entre el aprendizaje emergente y el aprendizaje prescriptivo:

Tabla 7. Diferencias entre modelos de aprendizaje.

Modos de aprendizaje	Aprendizaje prescriptivo	Redes de aprendizaje emergente
Dominios de aplicación	Predecible, complicado	Complejo-adaptativo
Tipos de conocimiento	Prospectivo, control	Retrospectivo coherencia
Organización	Jerarquía, control institucional	Colaboración. Auto-organización
Modos de producción	Centralmente pre-determinado para los usuarios: replicado y distribuido a escala, a coste creciente.	Abierto y distribuido. Creado por los usuarios. Replicado, distribuido y reelaborado a coste decreciente.
Validación y auto-corrección	Método científico, objetividad, revisión por élite de pares. Capital intelectual	Apertura, Interacción, limitaciones valores. Narrativas, Informes etnográficos.

Nota: Aprendizaje Prescriptivo VS Aprendizaje Emergente (Williams et al. 2011)

Williams et al. (2011) determinan que el aprendizaje emergente es propio de los sistemas complejos, siendo definido como el aprendizaje generado de la interacción entre individuos y recursos, en el que los aprendices estructuran el proceso y el fin del aprendizaje sin garantías de ser predecibles. Integran tanto redes virtuales como físicas.

El aprendizaje emergente es “flexible y abierto” y se origina en los contextos impredecibles donde el aprendizaje más idóneo es el auto-organizado y colaborativo. En él, los agentes principales que crean y organizan son los propios aprendices (Castañeda y Adell, 2014).

A pesar de considerar el aprendizaje emergente como una opción válida en el campo de la educación, Williams et al. (2011) sostienen que este modelo precisa de ser inserto en una “ecología del aprendizaje inclusiva”, esto es, en que el aprendizaje prescrito sea partícipe.

Para que todas estas condiciones tengan lugar, es preciso que las personas deseen aprender de las situaciones complejas. Para ello, resulta fundamental el rol de los PLE como vehículo para la adquisición de dicho aprendizaje.

2.2.2.6. Heutagogía: La teoría del aprendiz libre

Este término fue acuñado por Hase y Kenyon (2000) y alude al aprendizaje auto-determinado (*self-determined*) de los adultos y se erige como teoría contrapuesta a la andragogía y a la Pedagogía. Concretamente, la heutagonía tiene por objeto por el aprendizaje auto-dirigido de los adultos.

De acuerdo a Hase (2009), la Andragogía, focaliza su interés en dotar al profesor de un rol determinante caracterizado por la confección del currículum, interrogantes, cuestiones, y la evaluación en consonancia con las necesidades del educando o aprendiz. Frente a ello, la Heutagogía persigue que sea el adulto sea el sujeto que adecue el aprendizaje en su esencia: desde el currículum hasta el propio proceso evaluativo.

Este mismo autor señala que queda demostrado el interés del aprendizaje auto-determinado en los educandos. Se afirma que la complejidad e imprevisibilidad de las conexiones neuronales precisa contar con la posibilidad de reconducir nuestro aprendizaje a fin de resolver un problema determinado a través de la formulación de nuevos interrogantes por parte de los propios aprendices.

Castañeda y Adell (2013) estima que el aprendizaje de bucle-doble (double-loop learning) juega un rol primordial para el sujeto. Considera que este concepto, así como permite al individuo idear y buscar nuevas soluciones al problema planteado, le

posibilita recapacitar acerca de las creencias y valores insertos a la pregunta o reconsiderar el fin establecido partiendo de la propia experiencia. Veamos a continuación los tipos de aprendizajes:

- Aprendizaje Rizomático: Evocando al concepto de rizoma, se concibe como un modelo basado en la construcción del conocimiento a través de la interconexión de ideas desde múltiples perspectivas. Cornier (2011) menciona que este aprendizaje posibilita a los aprendices a desarrollar habilidades para la resolución de problemas de diversa complejidad. Este tipo de aprendizaje requiere que los planes de estudio de una materia sean fundamentados en las aportaciones del conjunto de los agentes implicados en la comunidad de aprendizaje a través de un proceso de diálogo y consenso. Por consiguiente, Cormier (2011) subraya que “la comunidad es el plan de estudios”.
- Aprendizaje Autorregulado: Zimmerman (2008) define aprendizaje autorregulado como “aquellos procesos de autogobiernos y autocreencias que facilitan a los estudiantes transformar sus habilidades mentales en habilidades de desempeño académico”. En otros términos, el sujeto, como protagonista de su propio proceso formativo, aplica sus estrategias de aprendizaje, comprueba en qué grado lo ha aprendido y, en caso de que así se requiera, tomará las medidas pertinentes para la consecución de sus objetivos de aprendizaje. Resulta significativo señalar que el aprendizaje autorregulado se vincula con conceptos como la metacognición y la motivación intrínseca. Ormrod (2005) apunta que el aprendizaje autorregulado integra las siguientes características: establecimiento de objetivos; planificar; automotivarse; controlar la atención; aplicar estrategias de aprendizaje; autoevaluarse; autorreflexión.

- La Teoría de LaaN : La teoría LaaN, “el aprendizaje como una red” (*Learning as a Network*), se erige como una propuesta teórica cuyo fin radica en la construcción y el enriquecimiento del PLE (Chatti, Schroeder y Jarke, 2012 y Chatti, 2013). Esta teoría tiene una visión integradora de múltiples teorías y conceptos tales como el conectivismo, la teoría de la complejidad y el aprendizaje de doble bucle. En efecto, de dichas teorías emanan múltiples consideraciones esenciales en el enfoque LaaN.

Según Chatti (2013), aquellas teorías confluyen en torno a la figura del aprendiz. En este sentido, el aprendizaje constituye la incesante creación de una Red Personal de Conocimiento, definido por dicho autor como el PKN (*Personal Knowledge Network*). “La PKN constituye el hogar del conocimiento y la identidad del aprendizaje individual” (Chatti, 2013, p.5). Por tanto, el principal propósito de la teoría LaaN es contribuir a la construcción del aprendizaje del aprendiz nutriendo, para ello, sus redes de conocimientos personales. De este modo, el PKN de cada individuo queda integrado por un repertorio adaptivo de (Castañeda y Adell, 2014):

1. Nodos de conocimiento explícito (nivel externo)
2. Teorías-en-uso, es decir, el modelo mental del sujeto: valores, ética, normas, pensamiento, etc., (nivel interno). El producto del aprendizaje consiste en la reestructuración de la PKN, esto es, “una extensión de la propia red exterior con nuevos nodos de conocimiento (nivel externo) y una reelaboración (reframing) de las propias teorías-en-uso (nivel conceptual/interno)” (Chatti, 2013).

Con base a lo hasta ahora planteado, el aprendizaje basado en LaaN conlleva dos condiciones (Chatti, 2013):

- a) Aprendiz como *Knowledge Networker*: El aprendiz debe desarrollar redes adecuadas de conocimiento, para lo cual habrá que considerar:
- Desarrollar su red externa a fin de vincular nuevos nodos de conocimiento.
 - Identificar conexiones y establecer vínculos entre diferentes nodos de conocimiento.
 - Hallar aquel nodo del conocimiento que permita el logro de los mejores resultados.
 - Aprender de las diversas redes de conocimiento.
 - Colaboración con la creación y ampliación de redes de conocimiento ajenas.
- b) Sacar el máximo rendimiento al doble-bucle de su propio aprendizaje. Para ello, será necesario:
- Generar una representación personal de las teorías-en-uso de la totalidad.
 - Ser reflexivo.
 - Ser auto-crítico.
 - Identificar y rectificar errores relativos a normas y valores con el fin de adecuarlos a los nuevos ajustes.
 - Indagar.
 - Modificar sus teorías-en-uso a fin de que queden en completa consonancia con la nueva estructura.

Interesa evidenciar el concepto de “ecologías del conocimiento” (Chatti et al., 2013) como término intrínsecamente ligado a la teoría LaaN. Dicho vocablo hace referencia al “conjunto de PKNs unidas por lazos débiles, que forman un sistema

complejo con entidades auto-organizadas y propiedades emergentes” (Castañeda y Adell, 2013).

En el ámbito educativo, es notoria la significatividad de la teoría LaaN (Ilustración 10). Chatti (2013) sostiene que la mayor aportación de tal teoría sobre el cambio de rol existente entre instituciones educativas, proveyendo de experiencias de aprendizaje personalizadas, y la figura del docente, ejerciendo como co-aprendiz y facilitador del aprendizaje.

A modo de síntesis, es preciso retomar las diferencias más significativas acerca de los conceptos de PLE y PLN. Puesto que resultan términos con gran similitud entre sí, y, por consiguiente, están íntimamente relacionados entre sí, sus acepciones confirman que estos vocablos pueden inducir a confusión a sus usuarios.

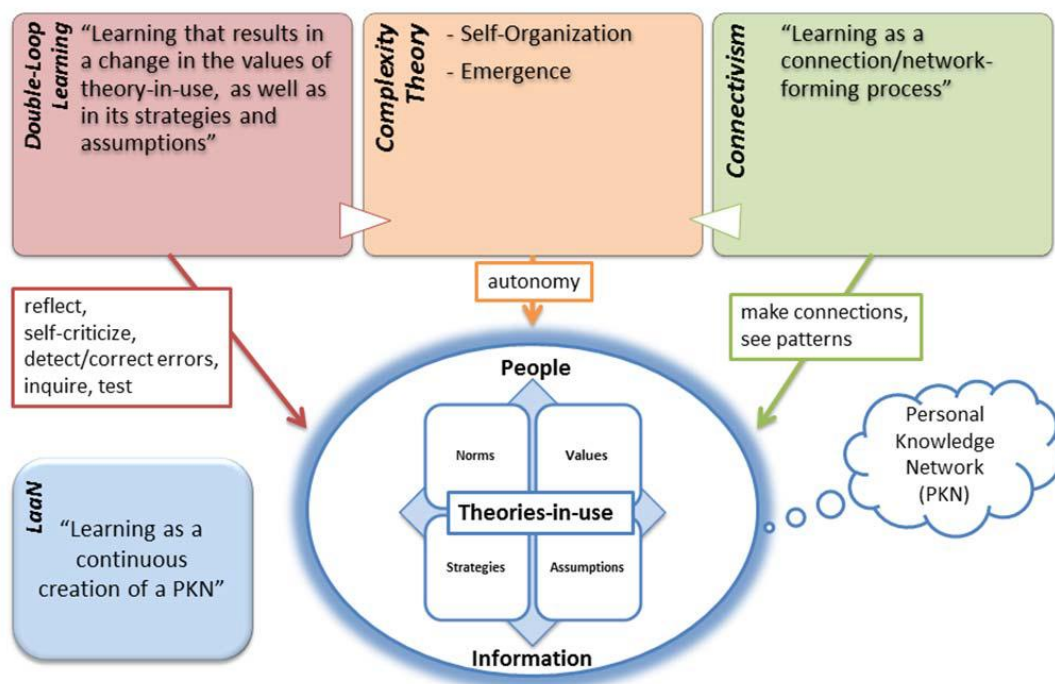


Ilustración 10. La teoría de LaaN
Nota: elaborado por Chatti, 2013

De acuerdo a la literatura científica revisada, el concepto de PLE alude al conjunto de herramientas, actividades, fuentes de información, estrategias y procesos mentales, así como actitudes que son empleados frecuentemente por el individuo en su propio proceso de aprendizaje.

Por lo que el PLN es un concepto integrado en el propio PLE. Entendido al incidir en la necesidad del establecimiento de relaciones y conexiones externas al propio individuo, se erige como el componente social del PLE y, en consecuencia, como el conjunto de actividades, fuentes de información, mecanismos y actitudes adoptadas por parte del sujeto que posibilitan el intercambio en el marco del diálogo social.

2.2.3. Investigaciones previas

Cabría destacar las aportaciones de Olmedo-Moreno y García-Quirante (2016), Olmedo-Moreno y Expósito-López (2017), Martínez-Martínez et al. (2018), Olmos-Gómez (2020) y Olmedo-Moreno et al. (2021). Estos autores desentrañaron el complejo escenario de la identificación de los componentes que constituye el PLE. Para tal fin, se procedió al diseño, construcción e implementación de un novedoso instrumento de recogida de datos, de gran recurrencia en el mundo de los negocios, denominado Canvas.

Comentaremos ahora lo ocurrido con la llegada el pasado 20 de febrero de 2020 de la COVID-19 y el posterior decreto de estado de alarma en marzo que hizo que se pusieran a prueba si los docentes tienen o no la competencia digital suficiente para hacer frente a los cambios que está suponiendo esta situación de crisis.

De acuerdo con García-Martín y Cantón-Mayo (2019), el uso que los estudiantes hacen de las tecnologías y el impacto de varias de herramientas tecnológicas en su rendimiento académico, permite que dichas herramientas facilitan la comunicación

directa e individualizada, aumenta la confianza, su autoestima y la sensación de intimidad entre ellos y los demás. También hay que considerar la búsqueda de información en Internet esto implica que los estudiantes deben seleccionar fuentes adecuadas, y luego, extraer, organizar e integrar la información obtenida, de esta manera los educandos adquieren habilidades para la resolución de problemas. Al manejar redes sociales permite que el alumno mejore su participación en chats fortaleciendo las habilidades de comunicación y de interacción.

Coronel et al., (2020) concluyeron en sus estudios, que los docentes no estaban preparados tecnológicamente en el período de pandemia por Covid19, como consecuencia de que usaban las TIC esporádicamente para impartir sus clases, sin embargo, debido a la pandemia los docentes se han visto obligados a prepararse más en el uso y manejo herramientas tecnológicas, con el fin de buscar brindar una enseñanza de calidad. De la misma manera los estudiantes, pese que son nativos tecnológicos, no usaban aplicaciones tecnológicas educativas sino solo las de su agrado, de esta manera los educandos también han tenido que aprender, usar y manejar herramientas tecnológicas, para continuar con su formación estudiantil.

2.2.5. La importancia del E-learning

El e-learning es una modalidad de formación asociada a la educación a distancia y al uso de Internet en la educación superior y la formación empresarial que nació en los años noventa. Existe una gran diferencia entre los modelos tradicionales de educación a distancia y el e-learning. La educación a distancia puede o no utilizar tecnología, pero lo más destacable es que garantiza el estudio independiente sin necesidad de que haya una intervención continua del docente. sin embargo con el e-learning, se comparte la no presencialidad del modelo, pero el énfasis se produce en la utilización de internet como

sistema de acceso a los contenidos y a las actividades de la formación. En este escenario son una parte fundamental en este tipo de formación la interacción y la comunicación. La evolución del e-learning está sujeta a los avances tecnológicos y a los cambios relacionados con los espacios y tiempos para la formación y el aprendizaje. En un principio estaba exclusivamente vinculado al uso de los ordenadores personales, pero actualmente está sostenido por los sistemas distribuidos que han favorecido las redes de aprendizaje y el acceso a las plataformas desde cualquier dispositivo. Como consecuencia, se ha quedado integrado el uso de dispositivos móviles en los diseños educativos y las actividades de aprendizaje en línea (Salvat, 2018).

Downes (2012) describe la evolución del e-learning a partir de una serie de generaciones que no necesariamente son excluyentes, sino que han ido conviviendo a lo largo del tiempo. En primer lugar, señala la existencia de una generación cero que se caracteriza por el diseño y la publicación de los recursos multimedia en línea. En este caso, lo más importante es usar los ordenadores para transmitir contenidos instructivos y realizar actividades basadas en pruebas y cuestionarios evaluativos. La generación uno del e-learning se inicia a partir de la generalización del uso de internet y el correo electrónico que facilita la comunicación virtual.

La segunda generación se caracteriza por la aplicación de los juegos de ordenador para el aprendizaje en línea a principios de los noventa.

En la tercera generación, el desarrollo de los gestores de aprendizaje (LMS) permite conectar los contenidos de la generación cero con las plataformas. Esta fase es muy relevante para muchos autores, ya que el e-learning se materializa en el aula virtual. Area y Adell (2009, p. 2) señalan como el e-learning “tiene lugar totalmente o en parte a través de una especie de aula o entorno virtual en el cual tiene lugar la

interacción profesor-alumnos así como las actividades de los estudiantes con los materiales de aprendizaje”.

La generación cuatro se basa en el uso de la Web 2.0. se caracteriza principalmente por la interacción social entre los alumnos, cambiando la naturaleza de la red subyacente donde los nodos son ahora personas en lugar de ordenadores, impulsada esta orientación social gracias al uso de los dispositivos móviles.

La generación cinco se caracteriza por la computación en la nube y el contenido abierto que facilita poder almacenar gran cantidad de información y tenerla a mano desde cualquier dispositivo..

Por último, la generación seis se caracteriza por los cursos abiertos masivos en línea (MOOCs). Un elemento fundamental en la evolución descrita, es que se van generando recursos y espacios cada vez más extensos y complejos en los que participan múltiples agentes. El aprendizaje ya no está encapsulado en un único lugar sino en un conjunto de nodos. Estos cambios han sido descritos por García-Peñalvo y Seoane-Pardo (2015) quienes describen la evolución del e-learning a partir de tres generaciones:

- La primera generación caracterizada por la aparición de las plataformas de aprendizaje en línea y la creación de las aulas y campus virtuales.
- En la segunda generación, estos sistemas evolucionan y las plataformas permiten apoyar la socialización, la movilidad y la interoperabilidad de datos. Esta generación subraya el factor humano. La interacción entre compañeros y la comunicación entre profesores y estudiantes son elementos esenciales para un e-learning de calidad que pretende ir más allá de un simple proceso de publicación de contenidos. El desarrollo de la web 2.0, las tecnologías móviles y los recursos abiertos para el aprendizaje también son otros factores significativos.

- La tercera y última generación se caracteriza porque el e-learning deja de estar asociado de forma exclusiva a las plataformas de aprendizaje en línea. Los LMS dejan de ser un componente único y se convierten en un componente más de un ecosistema tecnológico orientado hacia el proceso de aprendizaje.

En este sentido, García-Peñalvo y Seoane-Pardo (2015, p. 132) consideran el e-learning como “un proceso formativo, de naturaleza intencional o no intencional, orientado a la adquisición de una serie de competencias y destrezas en un contexto social, que se desarrolla en un ecosistema tecnológico en el que interactúan diferentes perfiles de usuarios que comparten contenidos, actividades y experiencias y que, en situaciones de aprendizaje formal, debe ser tutelado por actores docentes cuya actividad contribuya a garantizar la calidad de todos los factores involucrados”.

Siemens et al. (2015) declaran que en cada una de las etapas o fases, no solo hay un cambio o evolución tecnológica, hay también un cambio en las relaciones que se establecen entre el control del aprendizaje, la propiedad de los datos, la integración del sistema en la institución y los enfoques de enseñanza-aprendizaje. Así, se manifiesta una clara tendencia a desarrollar herramientas tecnológicas menos estandarizadas y que se adapten con mayor facilidad a las necesidades de los estudiantes. Por esto, las nuevas versiones de los LMS incorporan cada vez más herramientas adaptativas para poder diseñar cursos individualizados con prestaciones para gestionar el curso, los usuarios, los grupos, etc., incluyendo la gestión de contenidos (García-Peñalvo y Seoane-Pardo, 2015).

En conclusión, la metáfora espacial del aula virtual generada a partir del uso de los LMS va perdiendo centralidad, por no ser el único componente de la educación en línea, como tampoco el aula virtual es utilizada únicamente en la formación virtual. En realidad, los espacios virtuales y presenciales se han ido implementando generándose

diversos modelos formativos que pueden convivir en una misma institución. Poder aprender desde cualquier lugar y desde diferentes tipos de dispositivos ya es una realidad que abre muchas posibilidades formativas. El uso de los dispositivos móviles resulta hoy incuestionable ya que facilitan el aprendizaje interactivo, ubicuo e individualizado (Sung, et al., 2016).

Hoy en día tenemos diversas modalidades formativas que utilizan los recursos digitales, distribuidos en la red de forma abierta y/o en espacios virtuales cerrados dentro de las plataformas. De este modo, encontramos prácticas de formación presencial gestionada con apoyo del aula virtual, lo que está muy extendido en la enseñanza secundaria, bachillerato y también en las universidades. El aula virtual tiene aquí un carácter complementario a la actividad docente, es un espacio que sirve fundamentalmente para la gestión de los materiales y la organización del curso. Generalmente no supone un planteamiento novedoso docente y mantiene el modelo comunicativo tradicional unidireccional: profesor- estudiantes.

El aprendizaje híbrido (blended learning) o formación semi presencial, es otra modalidad formativa que también está adoptando diversos formatos. Se caracteriza por combinar procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales con otros que se desarrollan a distancia. Aquí, el aula virtual no solo es un recurso de apoyo a la enseñanza presencial, sino también un espacio en el que el docente genera y desarrolla acciones diversas para que sus alumnos aprendan. Este enfoque implica un buen diseño del tiempo y las actividades que se realizan en los diversos espacios para que haya coherencia entre ellas, existiendo variantes o grados en función del peso temporal y del trabajo distribuido entre las situaciones presenciales y virtuales.

La formación a distancia no tiene un planteamiento pedagógico homogéneo ya que actualmente podemos encontrar cursos de e-learning tradicionales, hasta MOOCs

con diseños pedagógicos también diversos. En todos los casos son modalidades formativas que no requieren presencialidad física, se desarrollan en entornos exclusivamente virtuales y las acciones docentes, comunicativas y de evaluación tienen lugar en el marco del entorno virtual. Hay que tener presente que los MOOCs es una modalidad virtual que surge a partir de volver a la orientación de los cursos educativos tradicionales de e-learning. Se necesitaba plantear nuevos diseños superando los grupos y las estructuras cerradas progresando hacia redes sociales abiertas de estudiantes con capacidad para auto dirigir su propio aprendizaje (Siemens, 2014).

Para Daniel et al. (2015), los MOOC son cursos que ofrecen un currículum estructurado sobre un tema o tópico, y que espera de sus estudiantes que sean autónomos y que manejen su propio aprendizaje, realizando sus propias conexiones sociales y conceptuales para cubrir sus necesidades. Por lo que se refiere a una pedagogía basada en la construcción de conexiones, colaboraciones y el intercambio de recursos entre personas, construyendo una comunidad de estudiantes y aprovechando los flujos de información que hay en las redes (Siemens, 2005). Esta combinación de espacios virtuales y presenciales no se da únicamente en la educación formal. El desarrollo de la tecnología permite adquirir conocimientos en múltiples espacios no formalizados, por lo que cada vez hay una mayor necesidad de generar sistemas que permitan vincular el aprendizaje obtenido en los entornos formales e informales. En este contexto, la evolución del elearning debe extender la formación más allá del aula virtual y sustentar las diferentes trayectorias personales.

La mayoría de Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS) actuales son propiedad de compañías que controlan sus plataformas, lo que dificulta la ampliación de sus funciones y la integración de recursos externos que se adapten mejor a las necesidades. Por ello, es frecuente que el profesorado incorpore herramientas como

Google Apps, Youtube, Blogger, etc., a las que se accede fuera del LMS. Actualmente, algunas organizaciones e instituciones están trabajando para visualizar y desarrollar la próxima generación de LMS que pretende enfatizar una mayor personalización y acceso a una gama de herramientas digitales cada vez más amplia (García Holgado y García Peñalvo, 2017).

La mayoría de las investigaciones se han centrado en conocer si es mejor aprender en un entorno presencial o en uno virtual sin destacar los beneficios y aspectos propios de cada modalidad formativa. En este sentido, Noesgaard y Orngreen, (2015) preguntan si las diferentes modalidades deben tener las mismas medidas de rendimiento, o si debemos considerar el aprendizaje electrónico como un proceso de aprendizaje único y por lo tanto utilizar diferentes definiciones de la eficacia, lo que resulta muy importante porque la eficacia del e-learning puede ser analizado de diferentes maneras en función de los objetivos que se persigan lograr.

Siemens (2014) señala que las investigaciones coinciden en que uno de los requisitos más importantes en el aprendizaje en línea es el desarrollo de cursos bien diseñados que incorporen contenidos interactivos y atractivos, actividades que permitan la colaboración estructurada entre pares y plazos flexibles que permitan a los estudiantes organizar sus tiempos.

A conclusiones similares llegaron Darabi et al. (2013), quienes consideran que el mayor impacto en el rendimiento del estudiante se consigue a través de diseños pedagógicamente ricos que incluyen la presencia de los formadores, la interacción con los alumnos, la colaboración del estudiante y el seguimiento continuo. Además de la calidad del diseño pedagógico, el éxito del aprendizaje en el e-learning depende en gran medida de la capacidad del estudiante para dirigir y gestionar su propio proceso de aprendizaje, estableciendo objetivos y estrategias adecuadas para alcanzar sus objetivos.

Otras investigaciones muestran como los alumnos en los entornos de aprendizaje en línea tienden a fracasar por falta de autonomía (Rowe y Rafferty 2013; Van Laer y Elen, 2017). Por el contrario, los estudiantes más exitosos muestran una mayor eficacia y eficiencia en los procesos de autorregulación (Van Laer y Elen, 2017).

Las estrategias de aprendizaje autorreguladas también están fuertemente relacionadas con la motivación. Van Laer y Elen (2017) identificaron siete atributos que permiten apoyar los procesos de autorregulación: personalización, interacción, autenticidad, andamiaje, control del aprendiz, señales para la reflexión y para la calibración. Estos elementos deberían orientar el diseño pedagógico de la formación virtual. De esta forma, la posibilidad de desarrollo y promoción del aprendizaje autorregulado son significativos siempre y cuando haya un buen diseño pedagógico del entorno.

2.3. La integración social de los MENAs

El MENA no puede ser considerado como algo aislado: vive, crece y se desarrolla dentro de un contexto interactivo y dinámico, de ahí que la escuela, la familia, el grupo de iguales y la comunidad deban tenerse en cuenta como unidades que confortan el proceso de socialización.

El concepto de integración social en ciencias sociales es una noción compleja y multidimensional que ha sido tradicionalmente difícil de definir y acotar (Castles y Miller 2007; Penninx 2007; Torres 2011 y Cebolla y González 2013). Dentro de esta concepción es necesario distinguir dos enfoques que en ocasiones se confunden. Por una parte se puede hablar de integración social como el proceso efectivo y paulatino de incorporación y adaptación de la población inmigrante a los distintos ámbitos de las sociedades de acogida, como el mercado de trabajo, la comunidad, el espacio

residencial, la escuela, etc. Normalmente, dicho concepto es conocido como inserción social, ya que lo relevante es el tipo de incorporación socioeconómica, política y cultural concreta que se produce en la sociedad y el análisis del lugar que ocupan los inmigrantes en la estructura social del país de acogida. Así, el resultado final de inserción depende de factores individuales y del llamado contexto de recepción, establecido por el modelo y el patrón de crecimiento de los países de acogida y su marco político-institucional.

En esta línea, el empleo es un pilar básico, en la medida en que estructura al resto de dimensiones económicas, sociales y personales de los migrantes. Aquí, lo relevante no es solo acceder al trabajo, sino el tipo de empleo que se obtiene, y los procesos de concentración y segmentación de los trabajadores inmigrantes en la estructura ocupacional del país de residencia. También destacamos la importancia de la capacidad de socialización de los migrantes a la hora de definir y explicar sus cualidades para la inserción. Esta dimensión obliga a analizar las redes migratorias de apoyo mutuo y el papel que desempeñan en sus procesos de llegada e integración social.

Por último es necesario atender a una serie de factores sociales transversales, como el género, la clase social y la etnia, ya que moldean de forma asimétrica y segmentada las condiciones concretas de incorporación de la población inmigrante (Cachón 2009; Torres 2011; Iglesias 2012, 2015; Carrasco y García Serrano 2015).

La cuestión de la integración además, comprende un plano de carácter más normativo, que tiene que ver con los tipos de integración y con los modelos de gestión política de la diversidad étnica, que deben aplicarse en una sociedad determinada en términos socioculturales, políticos y laborales, lo que se viene a llamar modelos de asimilación, multiculturalismo, intercultural, mixto, etc. (Castles y Miller 2007; Penninx 2007; Cachón 2009 y Torres 2011).

A partir del año 2000, con la publicación de una serie de investigaciones sobre situaciones de acogida de larga duración (Fielden 2008), la integración social es recuperada y reconocida como una solución a largo plazo para la población migrante, no solo en los países desarrollados, donde siempre había sido la estrategia principal, sino también en los contextos de menor desarrollo económico (Fielden 2008; Konle-Seidl y Bolits, 2016).

Se han hecho esfuerzos por teorizar acerca de la integración social de este colectivo, distinguiendo dos planos de análisis: uno más relacionado con los procesos específicos de inserción social y otro más normativo, relacionado con los modelos políticos de integración. Desde la perspectiva de inserción se apunta a la necesidad de dar cuenta de las condiciones concretas de incorporación a las sociedades de acogida, al tiempo que se plantean toda una serie de factores que tratan de explicar dichas condiciones. Constituye una tradición de análisis, sin embargo, donde los factores individuales suelen tener preeminencia sobre los factores estructurales y sociales a la hora de explicar los procesos de inserción, lo que legitima un tipo de intervención más centrada en el cambio de los sujetos que en la transformación de los contextos de recepción. Este planteamiento teórico es criticado en una parte de la bibliografía, donde se reivindica la necesidad de utilizar enfoques más holísticos que incluyan el papel del contexto social de acogida y sus principales marcos estructurales y sociales, en el análisis de los procesos de incorporación segmentada de los refugiados. Al tiempo, se reclama una mayor dinamización teórica entre los estudios de integración clásicos de la inmigración y las investigaciones sobre integración (Bloch 2007; Ager y Strang 2008; Cheung y Phillimore 2014).

Finalmente se distinguen dos momentos diferentes en el proceso de integración de los menores. El primero tiene que ver con el proceso inicial de acogida marcado por

la primera incorporación y adaptación de los refugiados a la nueva sociedad y sus principales instituciones. Se corresponde con una etapa donde actuarían los diferentes programas de acogida e integración ligados a los sistemas de protección, al tratar de impulsar los procesos de inserción desde sus necesidades específicas. El segundo momento se relaciona con el proceso de integración social a medio y largo plazo, donde los menores se incorporarían de lleno a la vida comunitaria y al mercado de trabajo; de este modo se equipararían progresivamente, en términos de oportunidades, a la población de acogida. (Bloch 2007; UNHCR 2013; Konle-Seidl y Bolits 2016).

Es escasa la bibliografía sobre los procesos de integración social de los MENAS en las sociedades europeas, una falta de estudios que es prácticamente total en el caso español (European Migration Network 2013; CEAR 2016; Arcarons 2016). Tal desconocimiento provoca una grave desorientación de la política pública sobre la materia.

2.3.1. Las historias de vida como punto de partida

Las historias de vida, como escribe Aceves Lozano, (1997), ponen de manifiesto la relevancia de las experiencias vitales de los individuos en su interacción en la sociedad y en marcos institucionales concretos. En concreto, es este trabajo, las hemos integrado con la intención de conocer en profundidad el contexto social y emocional de los MENA en origen y destino, así como para ordenar los motivos y causas que les llevan a emprender esa movilidad.

Para Jones (1983), las historias de vida son el mejor método de investigación cualitativa, porque permite al investigador conocer cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea. Valles (1997) lo define como una técnica insignia dentro de la metodología biográfica, y de técnica que posibilita corroborar el sentido que tiene la vida para el entrevistado, escribe Pérez (citado en Chárriez Cordero, 2012).

Frente a la hegemonía del discurso de los poderes mediáticos y mercantiles, se ha consolidado una línea de pensamiento, denominada como síntoma biográfico, caracterizada por el interés creciente en los procesos de la memoria individual, grupal y colectiva, y que tiene el objetivo de rescatar las historias particulares que tratan de abrirse paso a través de los discursos canónicos de la historia (Marinas y Santamaría, 1993).

Pese a la confusión conceptual que ha generado la expresión “historia de vida”, Chárriez Cordero la define en términos de percepción acerca de la propia vida, el mundo, su yo, y su realidad social del narrador (Chárriez Cordero, 2012).

El método biográfico comienza a utilizarse en el siglo pasado y se conforma a partir de la experiencia de los sujetos y mediante testimonios orales, que generan las historias de vida o relatos de vida. Aunque este método permite darle voz a los sin voz y, en consecuencia, revalorizar y reconocer a sujetos silenciados, uno de los problemas que plantea la construcción de historias de vida es que los individuos seleccionan sus vivencias y organizan sus discursos (Pujadas, 2000).

Según Valles (1997), el relato de vida es la narración realizada por la misma persona de historia de vida o estudio de casos sobre una persona dada que puede incluir, además de su propio relato, otro tipo de documentos. Conforme a Bertaux (2005), en las ciencias sociales, el relato de vida es el resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa, en la que un investigador pide a una persona que le cuente toda o parte de su experiencia vivida. Para Cornejo et al., (2008), el relato de vida corresponde a la enunciación por parte de un narrador de forma oral o escrita, de su vida o parte ella. La historia de vida, por su parte, es una producción distinta, una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temáticas, entre otras.

La elaboración de las historias de vida busca cumplir una serie de objetivos, como ha destacado Chárriez Cordero, 2012. En primer lugar, se trata de captar la mayor parte de la experiencia vivencial, incluyendo la red familiar, las amistades, el sustrato cultural y religioso. En segundo lugar, se trata de descubrir las ambigüedades y contradicciones a través de la narración. En tercer lugar, se trata de descubrir la percepción del narrador de sí mismo y del mundo que lo rodea. Por último, se trata de extraer de las narrativas sobre las experiencias individuales explicaciones más generales de los fenómenos sociales

En concreto, en esta investigación, para cumplir con estos objetivos se ha tomado en consideración el significado afectivo y el sistema de creencias de los MENAs desde una postura holística, siguiendo pautas de investigación flexibles mediante un proceso de interpretación existencialista y hermenéutica. Existencialista, porque reconocerse actor de su propia historia que determina su vida, sus propias elecciones y sus responsabilidades, abre la posibilidad de arrojar luz sobre experiencias humanas hasta ahora desconocidas. Hermenéutica, porque aporta una dimensión ontológica en cuanto a la construcción identitaria. Se trata según Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, de una identidad narrativa, que se construye y reconstruye a través de los relatos que dan sentido a las acciones, a los eventos vividos, restituyendo un sentido global a un curso inevitablemente caótico de una existencia siempre enigmática. En este sentido, y conforme Cornejo et al. (2008), me he acercado a las vivencias de los narradores, me he abierto a su lenguaje cotidiano y he salido de mi propio sistema conceptual, para establecer un espacio común de comunicación.

Una de las primeras dificultades encontradas fue superar los distintos niveles de comunicación verbal y metalingüística

El mejor método para que avance la “formación” del investigador y con ella la propia investigación es, como sugiere (Bertaux, 2005: 53), escuchar las historias de vida de forma reiterada, leerlas y releerlas, analizarlas y volver de nuevo a ellas y acudir repetidamente a las historias de campo.

Siguiendo esta propuesta metodológica, elaboré un cuaderno de campo y, en el caso de Fever recurrí a la grabadora. Esta fase prospectiva resultó especialmente larga y ardua dado que tuve que revisar continuamente los conceptos que iban apareciendo en mis conversaciones, para poner en lenguaje inteligible los significados que emanaban de sus narraciones. Esta fase se hizo más compleja porque a través de la reflexión de los hechos narrados había que revisar continuamente la hipótesis. Como subraya Bertaux, (2005), para entender la causalidad secuencial, había que construir y reconstruir fidedignamente la ilación de las situaciones, los hechos y acciones. Para identificar los mecanismos sociales subyacentes a las narraciones, se ha establecido un registro de campo observacional que recoge los datos fundamentales y que permite agruparlos en tres bloques:

- El bloque “Vivencia en origen” describe la situación en el país de origen incidiendo en el ámbito familiar, las relaciones con los amigos, la escolarización, el trabajo, situación socioeconómica, y los aspectos religiosos, culturales y lingüísticos.
- El bloque “Durante el trayecto” pretende describir los motivos de la migración (con quién y cómo se produce), la conformidad con la migración y el grado de autonomía en la decisión de migrar (participación de los padres en la decisión de migrar), el grado de dependencia/independencia durante el viaje, la realización o no de actividades remuneradas, el trabajo forzoso, la explotación sexual y laboral, y el estado anímico y físico.

- El bloque “A su llegada” enfatiza en todos los aspectos relativos a la llegada al país, tales como el estado anímico/físico, la percepción de los primeros días en el centro/Servicio de Protección de Menores/escuela, las dificultades encontradas en el acceso a la escolarización, el nivel de integración, el aprendizaje del castellano, el grado de autonomía y las situaciones de discriminación sufridas.

Tras más de dos años de recogida de información, se completó el trabajo de campo y se pasó a la siguiente fase, consistente en identificar los conceptos y los temas para elaborar la estructura simbólica y diacrónica del sistema de categorías. En este sentido, cabe subrayar que tras leer y releer las retranscripciones iban apareciendo nuevos contenidos semánticos.

Se añade el artículo publicado sobre cómo se ha realizado el sistema de categorías para analizar las historias de vida de los participantes como Anexo C.

2.4. Autoeficacia Académica e inserción laboral

Resulta fundamental dar cuenta de la definición que se le atribuye al concepto de habilidad, a pesar de tener una dificultad para acotarlo, puesto que autores como Corominas (2001), manifiesta que tras una revisión de la literatura, se evidencia la existencia de diversas perspectivas en su concreción pedagógica, psicológica, laboral o económica, lo que pone de manifiesto que el término no es unívoco.

La palabra habilidad, procedente del latín “habilitas”, hace referencia a la maña, la facilidad, aptitud y rapidez para llevar a cabo cualquier tarea o actividad. También podemos decir que las habilidades son las aptitudes innatas, el talento, las destrezas o capacidades que ostentan las personas para llevar a cabo determinadas actividades, trabajos u oficios de manera exitosa. Algunos autores definen el término como

capacidad, otros como aptitud y otros como competencias para desempeñar una tarea, ocupación o función productiva con éxito (Cejas y Pérez, 2003).

La mayoría de autores, incluyen en el concepto la adquisición de conocimientos, la ejecución de destrezas y el desarrollo de talentos que se expresan en el saber, el saber hacer y el saber ser, es decir, en el conjunto de conocimientos, procedimientos, ejecuciones, actitudes y valores coordinados, combinados e integrados en el ejercicio profesional.

Para Barrón (2009), se puede entender las competencias como construcciones teóricas que hacen referencia al grupo de conocimientos y habilidades requeridos para llevar a cabo cualquier actividad. Dependiendo de la tarea que pretendamos desarrollar, necesitaremos un número y un tipo de competencias que pueden ser divididas en unidades más pequeñas utilizadas para concretar la consecución de dicha tarea.

Asimismo, el diccionario de la Real Academia Española define los términos capacidad, habilidad y destreza como sinónimos y, para referirse a cada uno de ellos, utiliza conceptos como disposición, propiedad, pericia, talento o aptitud para ejecutar algo correctamente.

La Psicología Educativa, apunta que las habilidades cognitivas son aquellas que permiten al individuo conocer, pensar, almacenar información, organizarla y transformarla hasta generar nuevos productos, realizar operaciones tales como establecer relaciones, formular generalizaciones, tomar determinaciones, resolver problemas y lograr aprendizajes perdurables y significativos (Rath et al. & Lanfrancesco, 2003). La expresión de las habilidades del pensamiento requiere de las estructuras cognitivas, que son las que habilitan a las personas para realizar las operaciones mentales (Ausubel, 1990; Bandura, 1993). Hasta el momento se han efectuado diversas estrategias o métodos para enseñar a los estudiantes competencias,

habilidades y destrezas relacionadas con las operaciones cognitivas. También se han enseñado estrategias para enseñar un manejo del lenguaje y la información, la resolución de problemas, toma de determinaciones, desarrollo del pensamiento formal abstracto y además, enseñarles a pensar sobre las propias reflexiones y pensamientos, llegando a acuñarse el concepto de estrategias de enseñanza basadas en la meta-cognición (Schmidt, 2006).

Aún así, las competencias laborales garantizan un determinado desempeño del profesional, pero no cubren el espectro completo de la formación, que incluye además la formación personal y social. Estas competencias se pueden agrupar en dos:

- Competencias generales: se engloba capacidades referidas principalmente a la interacción humana. Son competencias que pueden ser comunes a varias profesiones. Son las que permiten a los profesionales adaptarse a nuevas condiciones de trabajo, mantenerse actualizados, superar problemas laborales, lograr una carrera laboral acorde con sus motivaciones y, en especial, ser exitoso.
- Competencias especializadas: son propias de cada profesión, en que los aspectos técnicos suelen ser predominantes. Estas competencias son necesarias, pero la experiencia muestra que no son suficientes para conseguir una carrera laboral destacada. (González,2004)

La definición de competencias es la de López-Ruíz (2011), expresa que donde se entienden las competencias como un sistema de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren de modo progresivo en diversos contextos y que se aplican en situaciones específicas a la resolución de problemas complejos mediante un desempeño eficaz de las tareas académicas y profesionales para lograr un pleno desarrollo personal

integral, lo que repercute tanto a la mejora de la calidad de la educación superior como en la deseable prosperidad económica, social y ambiental.

Schmidt (2006), menciona que muchos autores han mostrado que un alto porcentaje de los estudiantes que se preparan para ingresar en el mundo laboral a nivel técnico y/o profesional, observan deficiencias para razonar a nivel de las operaciones formales y que sus estructuras cognitivas no se encontrarían debidamente consolidadas para realizar estos procesos. De acuerdo con esta perspectiva, el fin principal del aprendizaje del estudiante consiste en adquirir conocimientos y desarrollar una serie de competencias en función de los perfiles académicos y profesionales.

A pesar de todo esto y cada vez más, las competencias profesionales desempeñan un papel clave en el mundo laboral, por ser la llave necesaria para abrir el acceso al mercado de trabajo y el complemento necesario para mejorar un currículo académico (Freire, 2009).

Para poder contrastar las competencias que demandan algunas de las empresas españolas, vamos a mostrar algunos estudios, como el de Montoro et al. (2012) sobre las competencias demandadas por los empresarios en el mercado laboral. En él se considera que la capacidad de análisis, planificación y organización, comunicación oral en lengua extranjera, habilidad para analizar información de fuentes diversas, capacidad para la resolución de problemas, para trabajar en un contexto internacional y en entornos diversos y multiculturales, capacidad de autocrítica, compromiso ético en el trabajo, trabajar en entornos de presión y capacidad de aprendizaje autónomo, son competencias necesarias para un buen desempeño del puesto trabajo y que los alumnos muestran algunas diferencias. Además, las empresas valoran muchos aspectos como la capacidad de aprendizaje autónomo y de adaptación a nuevas situaciones, la creatividad, el

liderazgo, la iniciativa y el espíritu emprendedor y la capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, buscar información y diseñar y gestionar proyectos.

En otro estudio de Freire et al. (2011) se pueden observar grandes diferencias entre las competencias que los empresarios consideran más importantes, como las habilidades para resolver problemas y la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica; mientras que los demandantes de empleo consideran más relevantes la habilidad para trabajar de forma independiente y las habilidades interpersonales.

El mercado laboral actual y la situación económica y social pueden explicar estos resultados. La sociedad de la información ha facilitado el acceso a gran cantidad de información y la adquisición de conocimientos sobre diversos temas y ha cambiado la forma de relacionarnos y de trabajar (Galleguillos-Herrera y Olmedo-Moreno, 2019).

Montoro et al. (2012), señalan que el mercado laboral actual demanda personas con unos estudios mínimos pero con unas competencias que les permitan manejar gran cantidad de información, trabajar de forma autónoma y tener iniciativa propia y adaptarse a los rápidos cambios que se producen en el entorno. Tanto las instituciones educativas como los propios docentes tienen la responsabilidad social de facilitar una formación de calidad, para preparar a todos aquellos que van a ingresar en el mercado laboral, con unas habilidades según los requerimientos cambiantes del mercado laboral.

Para poder ver más allá del ámbito nacional, también vamos a contrastar algunos estudios internacionales basados en las competencias que requieren las empresas y las adquiridas por los alumnos, como por ejemplo, el estudio de Stevenson (2001), que sostiene que el reto que debe trazarse la sociedad es formar personas capaces de adquirir y poner en práctica habilidades técnicas comercializables y demostrar un comportamiento ético basado en principios. Además, se debe adquirir una visión general del mundo que ayude a entender la necesidad de una acción prudente y basada en principios, y actuar

en consecuencia cada vez que sea necesario. El ritmo acelerado que vive el mundo en estos tiempos exige a los sistemas educativos retos de enorme importancia.

Robinson y Misko (2001) apuntan que algunas de las habilidades técnicas que necesitaremos dentro de 20 años aún no existen. De aquí la imperiosa necesidad de que los trabajadores requieran cada vez más habilidades en materia de relaciones interpersonales y humanas, con el fin de obtener lo mejor de la gente y desempeñarse bien en situaciones de trabajo en equipo, habilidades analíticas fundamentales para manejar la enorme cantidad de información disponible actualmente e interpretarla adecuadamente, poseer espíritu empresarial, independientemente de si se dirige una empresa o se trabaja como empleado para otra persona, a fin de estar en capacidad de buscar nuevas oportunidades empresariales en todo momento. Fidler y Gorbis (2011: 8-12), basan en su investigación en las 10 habilidades para el futuro laboral del informe Phoenix, donde se mencionan las siguientes:

- Encontrar el sentido: habilidad para determinar el profundo sentido o significado de lo que se está expresando. Exige el dominio de competencias básicas:
 - Lingüística: utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como extranjera. Lo que conlleva el dominio del idioma en el que emiten mensajes para entender con rigor lo que la persona o autor de dicho mensajes quieren decir dándoles una interpretación lo mas objetiva posible para conseguir describir el verdadero significado.
 - Aprender a aprender (habilidades cognitivas, estrategias de aprendizaje: atención, comprensión, percepción, procesamiento de pensamiento (observación de análisis, clasificación, representación, interpretación y evaluación).

- Habilidades para la comunicación eficaz: escucha activa y empatía.
- Inteligencia social: habilidad de conectarse con otros de manera profunda, directa, de percibir y estimular las reacciones e interacciones deseadas. Exige el dominio de:
 - Habilidades de la inteligencia emocional.
 - Habilidades comunicativas: escucha activa, empatía y asertividad.
 - Competencias básicas: Lingüística, social y ciudadana, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, autonomía e iniciativa personal.
 - Capacidad de liderazgo.
 - Valores sociales: espíritu crítico, solidaridad, respeto, igualdad, sostenibilidad, tolerancia, pacifismo, cooperación, comunidad, creatividad, innovación y libertad.
- Pensamiento novedoso y adaptable: destreza en el pensar y encontrar respuestas más allá de lo que está memorizado o basado en reglas. Exige el dominio de:
 - Habilidades para el pensamiento creativo: válida flexibilidad, alta capacidad de asociación, percepción, capacidad intuitiva, imaginación, capacidad crítica, curiosidad intelectual, características afectivas, sentido querido y protegido, soltura y libertad, entusiasmo, profundidad y tenacidad.
 - Competencias básicas: Lingüística, aprender a aprender, habilidades cognitivas-estrategias de aprendizaje, autonomía e iniciativa personal.
 - Capacidad de conectarse y adaptarse al entorno
 - Capacidad de liderazgo.

- Competencias a través de las culturas o culturalidad: habilidades para operar en diferentes culturas. Exige el dominio de:
 - Habilidades para la comunicación eficaz: escucha activa, empatía y asertividad.
 - Habilidades sociales.
 - Valores sociales.
 - Curiosidad por conocer otras culturas.
 - Capacidad de adaptación.
 - Gusto por viajar.
 - Capacidad resolutiva.
 - Capacidad para el trabajo cooperativo.
 - Capacidad de liderazgo.
 - Competencias básicas lingüística, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, autonomía e iniciativa.

- Pensamiento computacional: habilidad de traducir inmensas cantidades de datos en conceptos abstractos y entender el razonamiento basado en grandes volúmenes de información. Exige el dominio de:
 - Competencias básicas: razonamiento matemático, tratamiento de la información y competencia digital, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal.
 - Capacidad de investigar información en diferentes fuentes y contrastarla de manera crítica antes de interpretarla.
 - Capacidad de tomar decisiones.
 - Conocimientos informáticos (competencias digitales).
 - Capacidad de liderazgo.

- Dominio de nuevos medios: habilidad para críticamente evaluar y desarrollar contenidos que usan los nuevos medios y apalancar esos medio para la comunicación persuasiva. Exige el dominio de:
 - Competencias básicas: (1) lingüística, (4) tratamiento de la información y competencia digital, (5) social y ciudadana, (7) aprender a aprender, (8) autonomía e iniciativa personal.
 - Capacidad de liderazgo-capacidad de persuadir e influir en grupos de personas.
 - Capacidad de análisis y evaluación de contenidos (estrategias de aprendizaje).
 - Conocimientos informáticos (competencia digital).
 - Capacidad para investigar información en diferentes fuentes y contrastarla de manera crítica antes de interpretarla (competencia digital).
 - Dominio de habilidades sociales: relaciones interpersonales (competencia social).
 - Dominio de habilidades para la comunicación eficaz: escucha activa, empatía y asertividad.

- Integración de disciplinas: conocimiento y habilidades para entender conceptos a través de múltiples disciplinas. Exige el dominio de:
 - Competencias básicas: lingüística, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.
 - Habilidades para la comunicación eficaz: escucha activa, empatía y asertividad.
 - Habilidades cognitivas (aprender a aprender).

- Mentalidad de diseño: habilidad para presentar y desarrollar tareas y procesos de trabajo para lograr los resultados deseados. Exige el dominio de:
 - Capacidades básicas: aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.
 - Habilidades de pensamiento creativo: valor, flexibilidad, alta capacidad de asociación, percepción, capacidad intuitiva, imaginación, capacidad crítica, curiosidad intelectual, características afectivas de sentido querido y protegido, soltura y libertad, entusiasmo, profundidad y tenacidad.
 - Capacidad de adaptación.
 - Flexibilidad y apertura mental.
 - Capacidad de liderazgo.
 - Capacidad para tomar decisiones.
 - Capacidad para orientarse a la consecución de objetivos para obtener resultados eficaces a través de métodos y trabajos eficaces.

- Gestión de entendimiento: habilidad para discriminar y filtrar información relevante y entender cómo maximizar la comprensión. Exige el dominio de:
 - Competencias básicas: tratamiento de la información y competencia digital, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

- Colaboración virtual: habilidad para trabajar productivamente, impulsar el involucramiento y demostrar presencia como miembro de un equipo virtual. Exige el dominio de:
 - Competencias básicas: lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

- Habilidades de pensamiento creativo.
- Capacidad de liderazgo.
- Capacidad resolutive para la toma de decisiones.
- Valores sociales: espíritu crítico, solidaridad, respeto, igualdad, sostenibilidad, tolerancia, pacifismo, cooperación, comunidad, creatividad, innovación, libertad.
- Habilidades para la comunicación eficaz: escucha activa, empatía y asertividad.
- Responsabilidad, apertura de mente.
- Habilidades para la inteligencia emocional.

Según estudios los trabajadores del futuro que sean capaces de filtrar información en Internet, que estén preparados para trabajar y liderar equipos virtuales, actúen con pensamiento crítico y que hayan desarrollado habilidades para la inteligencia emocional, aumentarán su probabilidad de conseguir un empleo.

3. MARCO EMPÍRICO

El presente capítulo tiene como finalidad ofrecer una descripción lo más detallada y objetiva posible de lo que ha significado el proceso metodológico empleado en el diseño desarrollo de esta investigación. Partiendo de esta premisa, dividimos el capítulo en varios apartados entre los que distribuir ideas y decisiones más importantes adoptadas en cada momento.

En un primer apartado señalamos los fundamentos teórico-metodológicos que han resultado del objeyo inicialmente propuesto para esta investigación. En un primer momento utilizamos el modelo cuantitativo para analizar el PLE de los MENAS, para continuar con un diseño cualitativo en el que la metodología biográfica-narrativa se empleará a través de la construcción de historias de vida de los MENA.

3.1. Finalidades de la investigación

Las formas de aprender van evolucionando a la par que avanzan los recursos tecnológicos y la sociedad, por lo que existe una nueva forma de entender el aprendizaje. Actualmente el alumnado se sirve de las pautas tradicionales y las completa con el uso de las nuevas tecnologías. En el proceso utiliza espacios físicos tradicionales (escuelas, academias de formación, etc.) y espacios virtuales que surgen sobre todo con la aparición de internet (Adell & Castañeda, 2013).

Se trata pues, de una nueva forma de aprender en donde la adquisición de información no se delimita ni en el espacio ni en el tiempo. Y en donde entra en juego, nuevas formas de relacionarse con otros usuarios a través de aplicaciones informáticas y de redes sociales (Atwell, 2007 y Downes, 2010). Por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes se encuentra establecido por las herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada alumno utilice para su propia

formación. Es a esto, lo que se denomina en diversas investigaciones como Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) (Brown, 2010).

Desde el principio, los estudios sobre los PLE coinciden en tener entre sus principales conclusiones, que el uso de las herramientas convierten a los estudiantes en seres autónomos y con mayor capacidad para tomar decisiones (Tait, 1999), además de facilitar su integración académica y social como consecuencia de la participación en comunidades de aprendizajes de diferentes tipos (Wenger, 2006; Salinas, 2008).

Es por esta evidencia, que nos planteamos el problema de investigación de este proyecto: ¿Mejora el uso de los PLE la integración social de los Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS)?

3.2. Objetivos

Los objetivos generales persiguen la identificación y análisis de los PLE de los MENA escolarizados que contribuyen a generar dinámicas que propician los procesos de integración y cohesión social, así como el desarrollo de la autoeficacia académica, siendo estos, retos sociales de gran envergadura planteados en el marco del programa H2020.

1. Implementar un instrumento para la evaluación de los PLE y PLN en los MENAS escolarizados en el contexto español.
2. Establecer el nivel de integración social de los MENAS escolarizados en cuanto a su comunidad y contextos de referencias sociocultural más próximo.
3. Describir a través de las historias de vida, las características y necesidades de los MENA para poder construir instrumentos de integración adaptados a sus singularidades..

4. Configurar modelos de aprendizaje híbridos que permitan desarrollar el propio PLE en los MENAS escolarizados como medio de potenciación de su integración social y autoeficacia académica.

Como objetivos específicos proponemos:

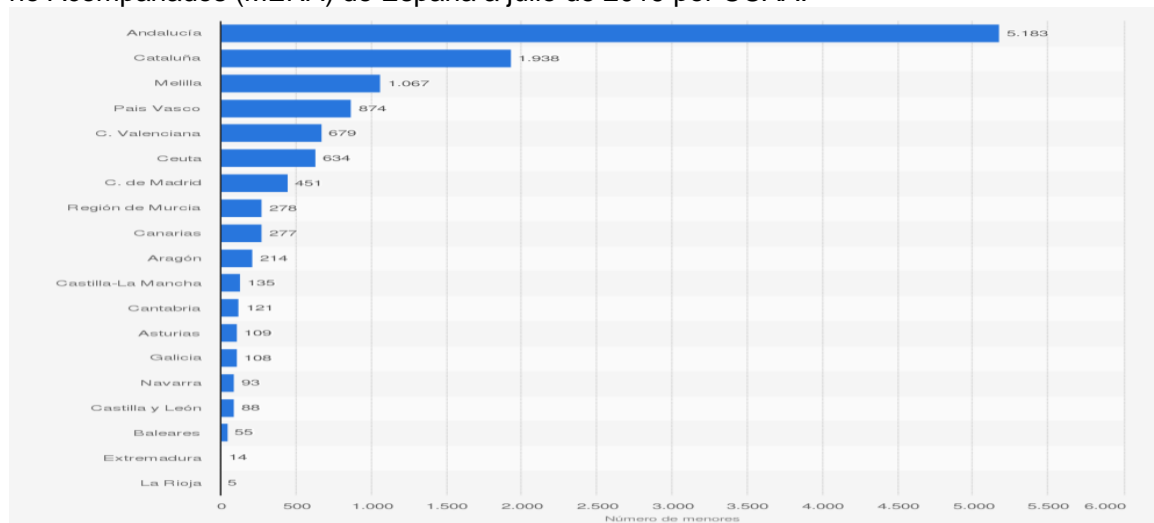
1. Diagnosticar y evaluar los PLE/PLN de los MENA escolarizados seleccionados para el estudio para indagar en las herramientas y estrategias de lectura, reflexión, relación y construcción de aprendizaje.
2. Indagar en “Habilidades para el futuro laboral” en la muestra seleccionada.
3. Establecer correlaciones entre el nivel de “integración social” y los PLE/PLN de una muestra representativa de los MENAS escolarizados en el contexto español.
4. Establecer correlaciones entre el desarrollo de PLE/PLN y las expectativas de inclusión laboral de la muestra participante implicada en el estudio.
5. Construir un sistema de categorías a partir de las historias de vida de los MENA.
6. Elaborar un marco teórico de referencia para conocer la situación de los menores en el sistema educativo español, sus relaciones sociales y aprendizajes.
7. Diseñar intervenciones en respuesta a las necesidades detectadas en el colectivo MENA.

3.3. Población y muestra

La población MENA en el año 2019 se sitúa entorno a los 12000, en todo el territorio español (ver tabla 8).

Tabla 8. población MENA en España en 2019

Gráfico 1: Número de menores migrantes inscritos en el Registro de Menores Extranjeros no Acompañados (MENA) de España a julio de 2019 por CCAA.



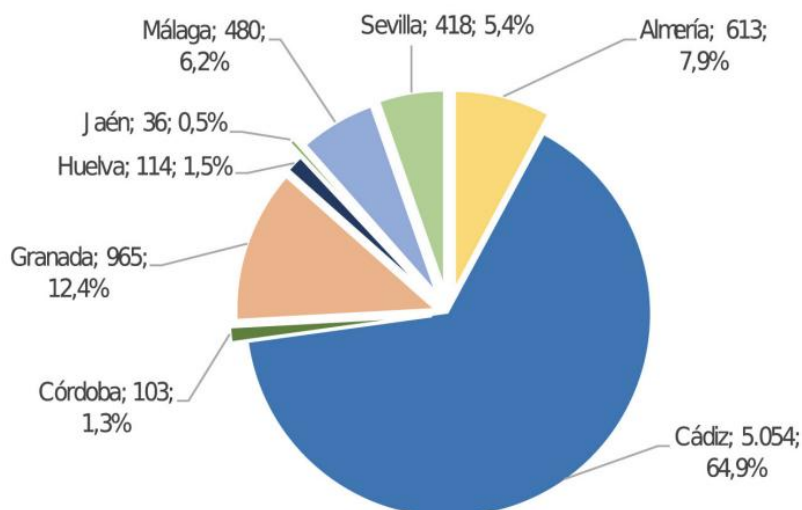
Fuente: MINISTERIO DEL INTERIOR (España). Statista. 2020

La población objeto de estudio son MENA. Situándonos en el contexto más cercano, tomamos de referencia los datos proporcionados por el Sistema de Protección de Menores de Andalucía, en el que se registran 7.783 nuevos ingresos de menores migrantes no acompañados en el año 2018 (BOPA, 126, de 22 de julio de 2019). El 94,9% de los nuevos ingresos en 2018 son de niños o chicos y el 5,1% de niñas o chicas. Por grupos de edad el 8,6% de estas personas tienen menos de 15 años, el 9,6% tienen 15 años de edad, el 23,1% tienen 16 años, el 37,2% tienen 17 años y el 21,5% tienen 18 años en 2018. Dos terceras partes aproximadamente de los nuevos ingresos de MENA en centros de protección de menores de Andalucía se producen en la provincia de Cádiz (64,9%). El 12,4% de los nuevos ingresos se registran en la provincia de Granada, en Almería el 7,9% y en Málaga el 6,2%.

El 62,9% de los nuevos ingresos de menores migrantes en el Sistema de Protección de Menores son de personas de origen marroquí, el 14,2% de Guinea, el 8,9% de Mali, el 4,9% de Costa de Marfil, el 1,8% de Argelia y el 1,7% de Gambia.

A lo largo de 2018 se registra un total de 9.149 atenciones de menores migrantes en el Sistema de Protección de Menores de Andalucía, el 93,9% de niños chicos y el 6,1% de niñas o chicas. En Granada se producen el 17,6% de las atenciones de niños, niñas y adolescentes migrantes del año.

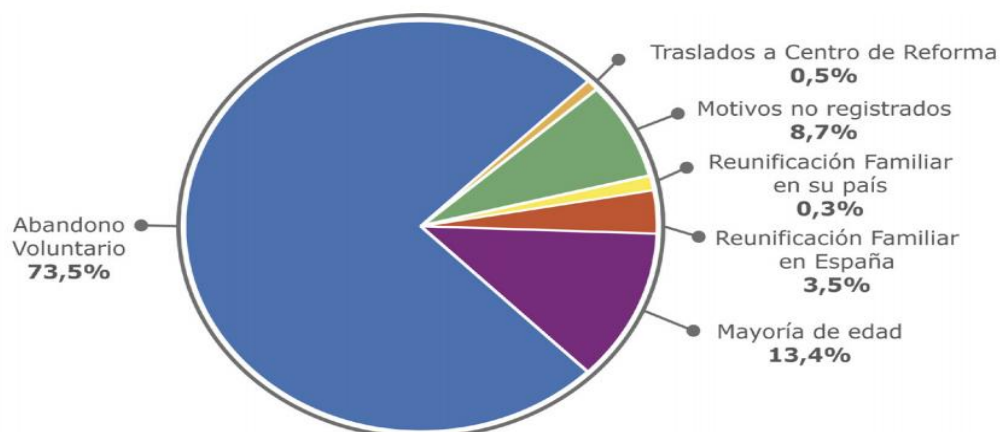
Tabla 9. Nuevos ingresos de MENA en Andalucía



Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de datos de la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Datos del Sistema de Información Menores (SIME), 2019.

Nota: Nuevos ingresos de personas migrantes no acompañadas en el Sistema de Protección de Menores según provincia. Andalucía, 2018 (BOPA, 126, de 22 de julio de 2019).

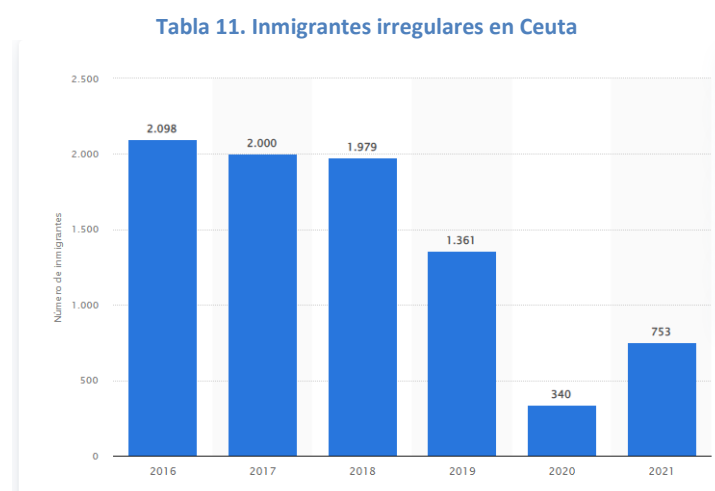
En relación al abandono del Sistema de Protección de Menores en 2018, el 73,5% de las bajas del se asocian a abandonos voluntarios, son el 74,7% de las bajas de los chicos y el 49,7% de las bajas de las chicas (Ver tabal 10). Las bajas por mayoría de edad son el 13,4% de las bajas de migrantes en el Sistema de Protección de Andalucía, este tipo de bajas suponen el 13,2% de las bajas de chicos y el 16,8% de las bajas de chicas. Las bajas por reunificación familiar en España son el 3,5% del total de bajas, estas suponen el 2,7% de las bajas de niños y el 20,6% de las bajas de niñas.

Tabla 10. Bajas MENA en Andalucía en 2018

Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de datos de la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Datos del Sistema de Información Menores (SIME), 2019.

Gráfico 4: Bajas de personas migrantes no acompañadas en el Sistema de Protección de Menores según motivo de la baja. Andalucía, 2018

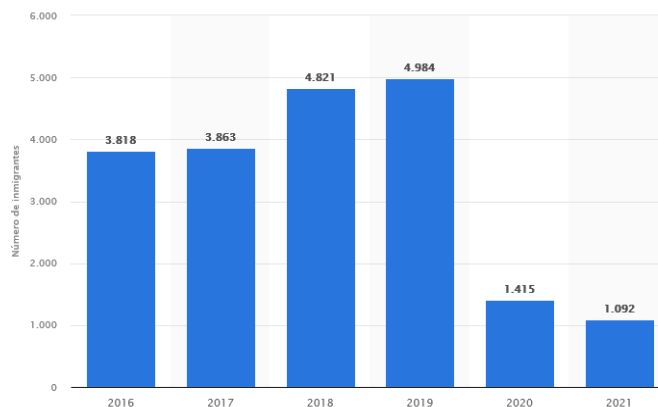
A continuación se presenta una gráfica del número total de inmigrantes irregulares que llegaron a Ceuta por vía terrestre entre 2016 y 2021, y donde podemos observar un notable descenso.



Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de datos de la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Datos del Sistema de Información Menores (SIME), 2019.

En el caso de Melilla se produce un incremento hasta 2019, donde desciende bruscamente en 2020 con una entrada de 3169 inmigrantes menos.

Tabla 12. Inmigrantes irregulares en Melilla



Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de datos de la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Datos del Sistema de Información Menores (SIME), 2019.

La cifra de MENA que se encuentran bajo tutela de los servicios sociales en España se redujo en un 34,27% durante el 2020, según datos facilitados por la Fiscalía General del Estado (FGE), a 31 de diciembre de 2020. En el Registro habían inscritos un total de 9.030 MENA frente a los 12.417 que estaban registrados un año antes.

El muestreo ha sido polietápico. En la primera etapa se empleó un muestreo estratificado proporcional en función de los centros de acogida participantes, situados en las provincias de Ceuta, Melilla y Granada y el número de participantes ha sido de 708 MENA. La edad de los participantes se muestra en la siguiente gráfica:

Tabla 13. Descriptivos por edad

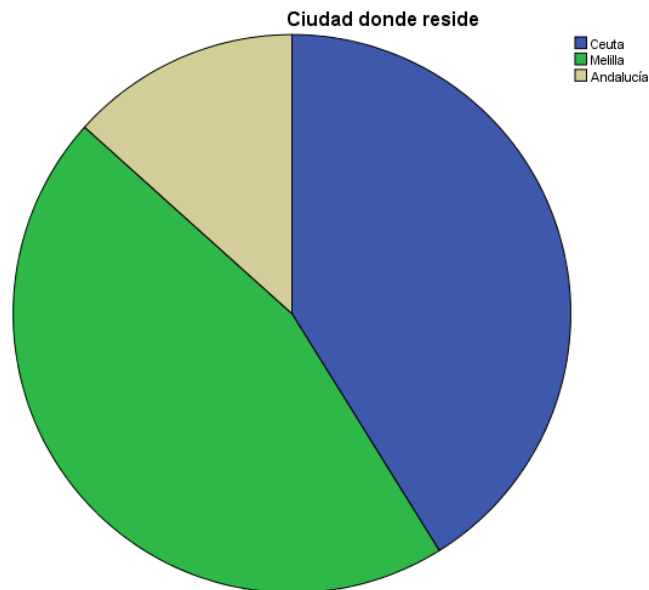
	Frecuencia	Porcentaje	
Válido	8 a 10 años	32	4,5
	11 a 13	75	10,6
	14 a 16	248	35,0
	17	332	46,9
	Total	688	97,2

Perdidos	Sistema	21	2,8
Total		708	100,0

Nota: Elaboración propia

Las distribución por zonas geográficas queda descrita en la siguiente gráfica:

Tabla 14. DIstribución por zonas dela muestra



Nota: Elaboración propia

Para la segunda etapa el muestreo fue intencional, donde se seleccionaron los sujetos muestrales en torno a las características que más se ajustan al objeto de estudio, en este caso, para realizar las historias de vida. Los MENAS seleccionados tenían edades comprendidas entre los 12 y los 18 años y eran en su totalidad varones. Para este estudio se seleccionaron 37 menores, 23 participantes de Melilla y 14 de Ceuta, que contaban con el requisito idiomático como principal característica para poder contar sus historias.

3.4. Metodología y diseño de la investigación

La metodología empleada en la realización del proyecto ha sido mixta. La combinación de métodos de investigación responde en este proyecto de investigación, más que a la recurrencia, a una estrategia de incorporación secuencial de métodos en función del momento o etapa en el proceso de investigación. Una con un punto de vista macro, relacionado con lo cuantitativo y generalizable, referido a patrones y tendencias de mayor escala, que busca dar explicaciones estructurales, donde introducimos, el Cuestionario PLE, que persigue analizar la evaluación de los PLEs y PLN de los estudiantes participantes, validado García-Garnica et al., (2021) y adjuntado como Anexo E. Y otra desde una dimensión micro e interpretativa, considerando la perspectiva subjetiva de cada contexto, grupo e individuo. En esta dimensión se usaron las historias de vida, por ser el modelo de aproximación más indicado para trabajar los objetivos propuestos en esta investigación.

La investigación biográfica narrativa, surge en esta tesis doctoral como una forma de investigar y desde la que tratamos de aproximarnos a la vida de los MENA, mediante la reconstrucción de sus propias trayectorias vitales, de manera subjetiva y ligadas a sus contextos sociales. A partir de ahí, es nuestra tarea, dotar de significado a estas vidas para encontrar esta investigación su sentido en esta encrucijada.

Se trata de un estudio transversal, en base a una muestra representativa de la población de MENA escolarizados en el contexto español, realizado entre 2018 y 2020.

Para la aplicación del cuestionario se requerían los permisos pertinentes (Anexo F) de la administraciones correspondientes para poder acceder a los diferentes centros de atención infantil de su jurisdicción (uno en Granada, uno en Ceuta y tres en Melilla). Además, se recibió la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Granada (Adjunto como Anexo D). El cuestionario se administró en formato papel y fue escrito en español. Los cuestionarios se completaron en pequeños grupos de 5 menores,

con un traductor disponible que dominaba el español y el árabe, además de los dialectos (chelja o darilla) que se hablan en la región.

3.5. Instrumentos

Los instrumentos de recogida de datos e información utilizados en esta investigación, son los que se detallan a continuación.

3.5.1. PLE

Con este cuestionario se pretende determinar el PLE y el nivel de integración social de los MENA que actualmente residen en España. Entendiendo por PLE los ambientes de aprendizaje en la formación del alumno, compuesto por los entornos y recursos tradicionales de enseñanza-aprendizaje y por todos aquellos espacios de relación social, de comunicación y de gestión de la información del conocimiento compartidos en red y contextos no formales (Martínez-Martínez et al., 2019). El cuestionario se compone de 40 preguntas tipo liker, con 6 opciones de respuesta, desde 1- Nada, a 5- Mucho y 6-No sabe/ No contesta, que se distribuyen en cuatro dimensiones (Tabla 15).

Con este instrumento (Anexo E) se pretendía conocer aspectos relacionados con el autoconcepto, la gestión y planificación del PLE, las habilidades comunicativas y sociales, y las herramientas digitales para los procesos de aprendizaje de los menores.

Tabla 15. Dimensiones

Dimensiones	Número de ítems
Autoconcepto del proceso de aprendizaje	9, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 27, 29, 32, 33, 34, 36, 40
Planificación y gestión del aprendizaje	2, 3, 4, 5, 7, 13, 14, 35, 37, 39
Uso de recursos y herramientas	1, 6, 8, 10, 11, 16, 17, 38
Comunicación e interacción social	12, 21, 25, 28, 30, 31

Fuente: Elaboración propia

Estas dimensiones se identifican y se definen de la siguiente manera:

- Autoconcepto del proceso de aprendizaje. Vincula el autoconcepto de los individuos en proceso de aprendizaje con el modelo de autoconcepto de Shavelson. Esta define el autoconcepto general de un individuo como la percepción que tiene de sí mismo, que a su vez se compone de varias dimensiones y subdimensiones (Shavelson et al., 1976). La dimensión académica está relacionada con el proceso de aprendizaje. Se puede definir como la percepción que tiene un individuo del proceso de aprendizaje en base a referencias externas e internas.
- Planificación y gestión del aprendizaje . De acuerdo con Deyle y Slotterback (2009), el proceso de aprendizaje se entiende como un fenómeno que está influenciado por medidas de antes y después de las posiciones, opiniones, intereses y concepciones individuales. Es por ello que el proceso de aprendizaje se ha relacionado con aspectos organizacionales relacionados con cambios cognitivos que involucran actividades de planificación y gestión (Radinsky et al., 2016).
- Uso de recursos y herramientas. Según Castañeda y Adell (2014), estos recursos y herramientas se pueden clasificar de la siguiente manera:
 - (a) herramientas de lectura como páginas web, libros, revistas, blogs virtuales;
 - (b) herramientas de reflexión que sirvan para transformar y/o reflejar el conocimiento en forma escrita;
 - (c) herramientas de relación que permitan el intercambio de conocimientos entre las personas que interactúan a través del aula escolar, las redes sociales o las aplicaciones informáticas.

- Comunicación e interacción social. En relación con esta dimensión, la comunicación se entiende como un fenómeno más complejo que el de la simple transferencia entre varios sujetos (Reddy, 1979). Más específicamente, la comunicación se entiende como un proceso de interacción social en el que se produce la creación, la realidad cambia y se construyen las interacciones entre los individuos (Duck, 1994).

En relación a los criterios de rigor del cuestionario, el cuestionario en su conjunto presentó un coeficiente de confiabilidad de 0,897, calculado a través del coeficiente alfa de CronbachGarcía-Garnica, Martínez-Martínez, Tomé-Fernández y Olmedo-Moreno (2021). La fiabilidad según las dimensiones separadas también fue adecuada, obteniéndose valores superiores a 0,700 en todos los casos: 0,826 para la dimensión 1; 0,854 para la dimensión 2; 0,701 para la dimensión 3; y 0,793 para la dimensión 4García-Garnica, Martínez-Martínez, Tomé-Fernández y Olmedo-Moreno (2021). En cuanto a la validez, la validez de comprensión se realizó a través de un estudio piloto. La validez de contenido se realizó a través de un panel de expertos y la validez de constructo mediante análisis factorial exploratorio. En definitiva, el instrumento presenta propiedades psicométricas adecuadas (Martínez-Martínez, Olmos-Gómez, Tomé-Fernández y Olmedo-Moreno, 2019).

3.5.2. Historias de vida

A continuación, haremos un rápido recorrido por el diseño del instrumento que hemos diseñado para recoger información, concretamente, sobre las historias de vida de los MENA, para después, explicar detenidamente el proceso utilizado para extraer el sistema de categorías de la información registrada . La creación del diseño del Sistema de Cateorías, detallado en el siguiente punto, es parte de un artículo publicado como difusión de los resultados de esta investigación (Anexo C).

A. El Sistema de categorías como herramienta para comprender las Historias de Vida de los MENA

Aunque, posteriormente, se haga uso de un software informático de carácter cualitativo para analizar la información, la herramienta fundamental, para organizar el proceso de codificación y categorización, han sido las reflexiones, abstracciones y conceptualizaciones aportadas por los investigadores que han ido dando sentido a este proceso y que pasamos a detallar a continuación.

En términos metodológicos, las unidades de análisis fueron los documentos generados por los participantes, es decir, las historias de vida (Valles, 2000; Bonet, 2014). Así, el Análisis de Contenido (a partir de ahora, AC) será la opción metodológica más adecuada para dotar de significado los relatos producidos por los participantes. Sin embargo, son muchas las dificultades para desarrollar esta estrategia analítica, como se pone de manifiesto en el último monográfico FQS *Fórum: Qualitative Social Research* (2019), en el que autores como Devi Prasad (2019) aporta que la historia del AC es, en gran medida, la historia del análisis cuantitativo de contenido. Basado en el desarrollo de categorías analíticas, normalmente, de carácter deductivo seleccionadas por el investigador y aplicadas a los textos, para establecer frecuencias de aparición de conductas y, en algunas ocasiones, establecer patrones conductuales, analizando determinadas asociaciones entre códigos. En parte, esto puede ser debido al carácter exploratorio y menos pragmático del Análisis de Contenido Cualitativo (a partir de ahora QCA, ya que se utilizan las siglas en inglés del término *Qualitative Content Analysis*). Sin embargo, cada vez son más las voces que abogan por el uso complementario del AC y QCA (Arbeláez y Onrubia, 2014), en cierta medida, por el

debate emergente sobre los métodos mixtos (Creswell y Plano, 2007; Marvasti, 2019) en el campo de la investigación socioeducativa.

En este trabajo, partimos de la conceptualización propuesta por Ruín (2019) acerca del QCA, que ubica este tipo de análisis en la intersección de los enfoques de investigación cuantitativa y cualitativa. Es decir, utilizamos la lógica cuantitativa, para elaborar el instrumento o sistema de categorías, sin embargo, también hacemos una propuesta de análisis de contenido cualitativa en el sentido de estar orientado a la comprensión e interpretación del texto hermenéutico. Es el investigador, que utiliza esta estrategia metodológica (QCA), el que asume la responsabilidad de interpretar lo que ha observado o leído (Krippendorff, 1990).

B. ¿Cómo elaborar un Sistema de Categorías? Procedimiento: Dimensiones e indicadores para el análisis

El primer acercamiento, para comenzar la elaboración del sistema de categorías, fue de carácter deductivo a partir del conocimiento teórico sobre esta problemática y los objetivos propuestos. En segundo lugar, se procedió a la transcripción de las primeras historias de vida con las que contábamos, para, posteriormente, agrupar la información, en función de las grandes temáticas de nuestro objetivo, es decir, comenzamos agrupando la información referida a las grandes dimensiones: social, académico y emocional de estos menores.

Así, fue codificado de forma independiente por dos observadores.

La construcción de categorías teóricas o ejes temáticos nos permitió, en primer lugar, elaborar 3 categorías operativas: Vida en el lugar de origen; Vida en el trayecto y Vida en el lugar de destino. Esto nos fue útil para una primera aproximación a las narrativas con las que contábamos. Cada una de esta primeras macro-categorías, se

entienden como orientaciones flexibles para clasificar y analizar las historias de vida seleccionadas.

Por lo tanto, esta primera categorización apriorística (Elliot, 1990) estaba configurada por los tópicos construidos antes del proceso de recopilación de la información, a partir de los que se comenzó a recoger y organizar la información. Las subcategorías, que van perfilando estas categorías son “emergentes” (Cisterna, 2012), es decir, han surgido a partir del análisis de la propia información de las historias de vida.

En este caso, seleccionamos cuatro historias de vida de MENAs, que se encontraban en la ciudad de Ceuta, y cuatro historias de vida de MENAs de la ciudad de Melilla, para elaborar el instrumento y poder asignar las subdimensiones o rasgos a las primeras categorías seleccionadas de forma inductiva.

Los criterios de selección fueron la procedencia y la edad.

A su vez, y una vez leídos todos los relatos de aquellos que cumplían los criterios anteriores, seleccionamos los que consideramos que aportaban mayor cantidad de información para dar respuesta a nuestro objetivo.

Las tres grandes dimensiones de las que partimos fueron las que nombraremos a continuación. A su vez, cada una de estas grandes dimensiones están configuradas por diferentes subcategorías, las cuales pasamos definir:

- **MACRO-CATEGORÍA I: Vida en el lugar de origen.** Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con sus datos personales, familiares, sociales, educativos. Las subcategorías fueron surgiendo de los datos una vez que fuimos agrupando la información por su significado.
- **MACRO-CATEGORÍA II: Vida durante el trayecto:** Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con el viaje.

- **MACROCATEGORIA III: Vida en el lugar de destino.** Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con el centro de acogida, sobre su proceso de escolarización en el centro, tipo de relación que mantiene con su entorno, perfil personal, autoestima, formación, expectativas de futuro y trabajo.

C. Cómo crear una categoría: Procedimiento seguido para la categorización.

Mejía (2011) plantea que “la categorización y codificación son momentos de un mismo proceso para establecer unidades de información significativas de un texto. Las unidades temáticas se asocian a los contenidos categoriales y éstos, a su vez, se representan en determinados códigos”. (p. 52)

Son muchas las definiciones del concepto de categoría en investigación cualitativa, según Miles, Huberman, y Saldaña (2014) una categoría es un modo de clasificar una determinada información, en función de la importancia que le demos a un tema. Las categorías son ideas, conceptos o interpretaciones abreviadas de las citas.

Entendemos que las categorías son agrupaciones de códigos, que producen fenómenos más abstractos, dicho códigos, adscritos a una categoría, permiten establecer relaciones y reclasificar y revisar hasta que encaje toda la idea, es decir, que verdaderamente recojan el acontecimiento que trata de ser definido, por lo que las categorías son como contenedores de ideas.

Podemos señalar que se pueden obtener diferentes categorías, para asegurar la credibilidad del proceso, este se realizó por dos observadores de forma independiente.

Los pasos seguidos fueron los siguientes:

1. Revisar y leer de forma reiterada las historias de vida seleccionadas.

2. Señalar los temas principales, a partir de los objetivos planteados. En este caso, las temáticas fundamentales estaban relacionadas con la vida de los MENAs en su lugar de origen, la vida durante el viaje y la vida de los menores en el lugar de llegada.
3. Seleccionamos los temas emergentes asociados a estas categorías.
4. Codificación de los relatos seleccionados. A continuación, procedimos a codificar los relatos seleccionados. Fuimos codificando, de forma simultánea dos investigadores. En este proceso de codificación utilizamos códigos deductivos (social, académico y emocional) e inductivos, así mismo, la codificación la fuimos desarrollando, a veces, por párrafos y, en otros momentos, por líneas e, incluso, palabra por palabra. Utilizamos la codificación “in vivo” y la codificación “a priori”.
5. Seguidamente agrupamos los códigos en categorías para ir reduciendo la cantidad de información con la que contábamos.
6. Elaboramos un primer esquema, para clasificar las categorías deductivas e inductivas.

Proceso seguido para la elaboración del esquema de clasificación de categorías:

1. Creamos categorías de primer orden:
 1. **Macro-categoría I:** vida en el lugar de origen. Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con sus datos personales, familiares, sociales, educativos, sobre el viaje, y su llegada al país de destino.
 2. **Macro-categoría II:** Vida durante el trayecto: Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con el viaje.
 3. **Macro-categoría III:** Vida en el lugar de destino. Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con el centro de acogida, sobre su proceso de escolarización en el centro, tipo de relación que mantiene con su entorno, perfil personal, autoestima, formación, expectativas de futuro y trabajo.

2. Codificamos la información procedente de la historia de vida, tal y como se puede observar en el ejemplo.

3. Agrupamos códigos en torno a las macro-categorías anteriores tal y como se puede observar en el ejemplo.

A partir de la primera categorización obtuvimos un total de diez categorías, las cuales fuimos modificando, recategorizando, agrupando aquellas que a veces se solapaban o repetían, incluyendo otras que la primera vez no aparecían, para dotar al instrumento de calidad.

4. Creamos relaciones entre los códigos y generamos redes con las dimensiones social, académica y emocional.

5. Establecimos nuevas subcategorías

8. Esta modificación se realizó por el interés de comprobar si era relevante la edad y la procedencia del menor en los resultados obtenidos en un análisis más profundo.

6. Creamos las relaciones entre los códigos y generamos redes definitivas, tras el establecimiento de las nuevas categorías.

De esta manera, si estuviéramos refiriéndonos al Menor 1 de Ceuta, concretamente, sobre su trayecto, en su dimensión social y a los sucesos acaecidos, tras pasar la frontera, el código generado sería el siguiente: 01CD15.

D. Proceso de validación y agrupación de los códigos en categorías

Finalmente, hemos de añadir cuál ha sido el proceso seguido para la validación y agrupación de los códigos en categorías. En dicho proceso, inicialmente, dos expertos en el tema fueron codificando y asignando los códigos a las categorías.

Posteriormente fuimos codificando de forma simultánea, dos investigadores, siguiendo codificación “a priorística”, codificación “in vivo”. Los códigos repetidos los

agrupamos formando familias de códigos. Así, obtuvimos las familias de códigos siguientes:

- a) Códigos relacionados con el número de historia, que se le había asignado al menor (1-23)
- b) Códigos relacionados con el Centro de acogida del menor (C/M)
- c) Códigos relacionados con la dimensión con la que se relaciona
 - 1) Social (S)
 - 2) Académica (A)
 - 3) Emocional (E)
- d) Códigos relacionados con el origen del menor (O)
 - 1) Definición de datos familiares. (O.1)
 - 2) Definición de relaciones familiares. (O.2)
 - 3) Definición de estilo parental (O.3)
 - 4) Religión (O.4)
 - 5) Relaciones sociales (O.5)
 - 6) Escolarización (O.6)
- e) Códigos relacionados con el viaje del menor (V)
 - 1) Vida cotidiana: formación, ocio (V.1)
 - 2) Quién le habló de venir a España (V.2)
 - 3) Actitud de los padres ante el viaje (V.3)
 - 4) El paso de la frontera: sentimientos (V.4)
 - 5) Después de pasar frontera (V.5)
 - 6) Cómo llegan al Centro de Menores (V.6)
- f) Códigos relacionados con el destino del menor (D)
 - 1) Códigos relacionados con su llegada a la ciudad (D.1)

- 2) Códigos relacionados con el Centro de Menores(D.2)
- 3) Códigos relacionados con el entorno(D.3)
- 4) Códigos relacionados con sus gustos y personales(D.4)
- 5) Códigos relacionados con su formación académica (D.5)
- 6) Códigos relacionados con sus expectativas laborales(E.6)

El análisis de contenido, que podemos realizar con el instrumento creado, puede ser cuantitativo o cualitativo; en posteriores trabajos, se mostrará cómo, en primer lugar, se realizará un análisis cuantitativo, de tal forma que, de las categorías analíticas seleccionadas, se obtendrá la frecuencia de ocurrencia de cada uno de los códigos, que las componen, y, a su vez, esto nos puede ofrecer pistas sobre aquellos patrones de comportamiento, que se producen asociando aquellos códigos, que suelen aparecer unidos a otros de forma reiterada y que pueden ser significativos para describir el perfil de estos menores.

En segundo lugar, se planteará un análisis de contenido cualitativo, para interpretar el significado que se le atribuirá a las categorías, en el contexto en el que hayan surgido las mismas, entendiendo que es el conocimiento del tema, por parte del investigador, así como la formación del mismo lo que le otorga credibilidad y validez a las interpretaciones generadas. Lo que nos llevaría al concepto de validez intersubjetiva, que se forja a lo largo del proceso de generación y explicación e interpretación del significado de las categorías (Cisterna, 2012). Considerando que las decisiones tomadas con respecto al significado de este análisis de contenido se basarán en que han sido los propios investigadores los que habrán desarrollado el proceso de categorización y definición de las categorías temáticas, así como la definición de las mismas (Arbeláez y Onrubia, 2014).

3.6. Procedimiento

Para la aplicación de los cuestionarios se requerían los permisos pertinentes de la administración correspondiente para poder acceder a los diferentes centros de atención infantil de su jurisdicción (uno en Granada, otro en Ceuta y tres en Melilla).

Cabe mencionar, la extrema dificultad que se encontró por parte del Servicio de Protección de Menores de la Consejería de salud y la Consejería de igualdad y políticas Sociales de la Junta de Andalucía para poder acceder a la muestra. Detallamos el proceso a continuación:

- 04-04-2018: Toma contacto telefónica con el jefe de Servicio de Protección de Menores e inicio de preparación de la documentación según pautas dadas.
- 20-04-2018: Entrega de documentación en Protección de Menores por registro interno.
- 10-10-2018: Reunión presencial con el jefe de Servicio de Protección de Menores de Granada, donde se explican los cuestionarios que se quieren pasar a los menores, se explica el anexo de confidencialidad que ampara el estudio y el certificado emitido por el Comité de Ética de la Universidad de Granada.
- 03-04-2019: Reunión presencial con el jefe de Servicio de Protección de menores de Granada
- 24-04-2019: Reunión con el jefe de Servicio de Protección de Menores de Granada para decidir a qué Centros de Menores de la provincia de Granada se pueden acceder para empezar a trabajar con la muestra. Tras la entrevista se produce otra entrevista con su secretaria al día siguiente para facilitar los teléfonos de los Directores de los Centros a los que hay que ir (ninguno en Granada capital). para concertar citas en momentos oportunos para los menores y para el personal que les atiende, para empezar a realizar el trabajo de campo.

Como se puede observar, desde que se inicia el trámite hasta que se concede el permiso, transcurre más de año, por lo que no ha sido un trámite fácil. Se adjunta la aceptación como Anexo F.

Además, siguiendo el protocolo de Ética que se debe seguir con los estudios realizados con seres humanos, se solicitó y se recibió la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Granada (Anexo D).

Los cuestionarios se administraron en formato papel y fue escrito en español. Los cuestionarios se completaron en pequeños grupos de 5 menores, con un traductor disponible que dominaba el español y el árabe, además de los dialectos (chelja o darilla) en el caso de Ceuta y Melilla que usan los menores.

La duración de las sesiones con cada grupo de menores para pasar los cuestionarios fue de 90 minutos aproximadamente, puesto que el investigador se encargaba de asegurar que los menores entendían cada pregunta explicándolas y poniendo ejemplos cada vez que era necesario.

El trabajo de campo se prolongó a lo largo de 2018 y 2019, siendo en el último momento cuando se seleccionan los menores que participarían en la segunda parte del estudio, a través de las historias de vida. De los 708 menores que participaron, se seleccionaron finalmente 34, procedentes de Ceuta y Melilla, por su disposición a querer colaborar en esta investigación, pues conlleva una apertura de sus vivencias personales.

4. RESULTADOS

A continuación detallamos los resultados encontrados según la diferentes herramientas que se han utilizado .

4.1. Resultados del PLE

Dada la naturaleza de los datos recolectados, se aplicó un procedimiento totalmente cuantitativo que incluyó análisis de estadística descriptiva. Estos análisis se realizaron mediante el programa estadístico SPSS en su versión 24.0.

En primer lugar, describiremos la muestra de investigación. Estaba compuesta por 708 menores, siendo los varones los más representados (93,1%). La edad de los encuestados osciló entre 11 y 17 años. De estos, el grupo de edad más joven (entre 11 y 13 años) fue el menos reportado (15.9%), siendo el de mayor edad (17 años) el más reportado y correspondiente a casi la mitad de la muestra (48%).

En cuanto al lugar de nacimiento, encontramos que el 82.1% procedían de Marruecos, siendo este el país de origen más habitual. Otros países de origen fueron Guinea (4,7%), Argelia (1,2%) y Camerún (0,3%), y otros (11.6%), representando estos porcentajes menores. La religión más común fue el Islam (98,1%), mientras que sólo el 1,9% declaró profesar otras religiones como el cristianismo. El idioma principal fue el árabe (46,8%), seguido del español (5,2%) y el francés (1,4%). Un 29% informó hablar dos idiomas y 17.3% hablaba más de dos. En estos casos se observaron múltiples combinaciones que abarcaban las lenguas mencionadas además de los dialectos regionales preferentes de Ceuta y Melilla (Dariya y Chelja, respectivamente).

Otros datos a tener en cuenta corresponden a la ciudad de residencia actual y tiempo de estancia en España. En relación a los primeros, el 53.2% residía en Melilla, el 38.1% en Ceuta y el 8.6 en la provincia de Granada.

En cuanto al tiempo de estancia en España, se diferenci6 entre menos de 9 meses (62,1%) y m6s de 9 meses (37,9%). Este per6odo se caracteriza por ser el momento en que la UFM finaliza las etapas iniciales y de desarrollo educativo en el centro de realojamiento temporal para colectivos vulnerables (Espana). Estas fases tienen un per6odo m6nimo de un mes pero se estima que duran alrededor de 9 meses.

En relaci6n al nivel educativo reportado, se puede decir que el 100% hab6a sido escolarizado en su pa6s de origen y que hab6an cursado, al menos, estudios de educaci6n primaria. En definitiva, sin tener en cuenta el lugar de inicio o finalizaci6n de los estudios, el 30,6% hab6a cursado 6nicamente la educaci6n primaria, el 41,7% hab6a accedido a la educaci6n secundaria, el 3,5% hab6a iniciado o estaba cursando estudios de bachillerato y el 21% hab6a iniciado o cursaba estudios Orientado a la formaci6n profesional. En cuanto a la experiencia laboral, el 62,3% hab6a realizado un oficio no calificado en su pa6s de origen.

En su tiempo libre realizaban diferentes actividades. La mayor6a (55,7%) indica que su actividad de ocio preferida es el deporte, mientras que el 20,1% prefiere leer, el 11,3% cantar, el 4,9% dibujar, el 2,3% tocar alg6n instrumento y el porcentaje restante refiere otras no especificadas ocupaciones.

Como otro aspecto, la mayor6a ten6a acceso a internet. Entre los entrevistados, el 40,6% afirma utilizar este medio con la intenci6n de aprender, el 37,5% lo hace por placer, el 14,9% por cuestiones laborales y el 7,1% lo utiliza por otros motivos. Cabe agregar que m6s de la mitad de la muestra inform6 utilizar aplicaciones (68,1%).

Tabla 16. Características sociodemográficas

Variables sociodemográficas	N	%	Total	
Género	Masculino	658	93.1	592 (100%)
	Mujer	49	6.9	
Edad	11–13	15.6	107	708 (100%)
	14–16	36	249	
	17	48.4	333	
Lugar de nacimiento	Marruecos	82.1	543	561 (100%)
	Guinea	4.7	31	
	Argelia	1.2	8	
	Camerún	0.3	2	
	Otro	11.6	77	
Religión	Islam	308	98.1	300 (100%)
	Otro	6	1.9	
Idioma	Arábica	157	46,9	335 (100%)
	Español	17	5.1	
	Francés	5	1.5	
	Dos idiomas	99	29.6	
	Más de dos	57	17.0	
Ciudad de residencia	Melilla	53.2	377	708 (100%)

VARIABLES	N	%	Total	
sociodemográficas				
	Ceuta	38.1	270	
	Granada	8.6	61	
Duración de la estancia en España	Menos de 9 meses	439	62,1	707(100%)
	Más de 9 meses	268	37.9	
Nivel educacional	Primario	30.6	217	686 (100%)
	Secundario	41.7	295	
	Bachillerato	3.5	25	
	F.P.	149	25.3	
Experiencia laboral	Sí	207	62.3	332 (100%)
	No	125	37.7	
Actividad favorita	Deporte	55.7	192	330 (100%)
	Leer	20.9	72	
	Cantar	11.3	39	
	Dibujar	15	4.5	
	Tocar un instrumento	2.3	8	
	Otro	4.6	16	
Propósito del uso de Internet	Para aprender	131	40.6	323 (100%)
	Para el ocio	121	37.5	

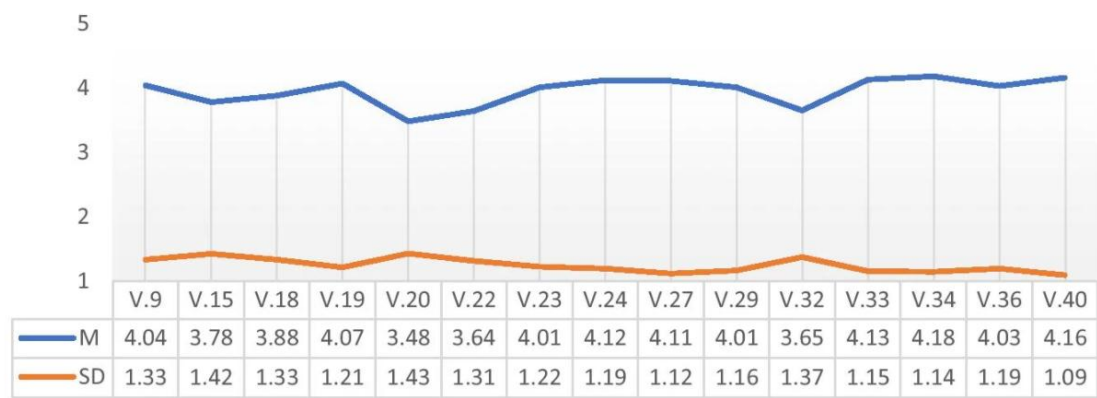
Variab les sociodemográficas	N	%	Total	
	Para el trabajo	48	14.9	
	Otro	23	7.1	
Uso de la aplicación	Sí	403	68.1	592 (100%)
	No	189	31,9	

Nota: Elaboración propia.

A continuación, comentaremos los resultados obtenidos en el análisis descriptivo básico (medias). Los resultados se organizan de acuerdo con las cuatro dimensiones que formaron la base del cuestionario: (1) autoconcepto del proceso de aprendizaje; (2) planificación y gestión del aprendizaje; (3) uso de recursos y herramientas; y (4) comunicación e interacción social. La primera de estas dimensiones se relaciona con el autoconcepto del proceso de aprendizaje. Como se puede observar en la Tabla 17, las respuestas medias a los ítems se corresponden con valoraciones bastante positivas, con puntuaciones superiores a 3 en todos los casos y oscilando en torno a la puntuación de 4 (algo). Hay que destacar dos ítems por producir valores inferiores al resto de ítems, en estos casos más cercanos a 3,5:

Ítem 20. La falta de apoyo social afecta mi participación en actividades en mi comunidad y mi acceso a los recursos (3,48).

Ítem 22. Mis opiniones son valoradas en mi comunidad (3,64).

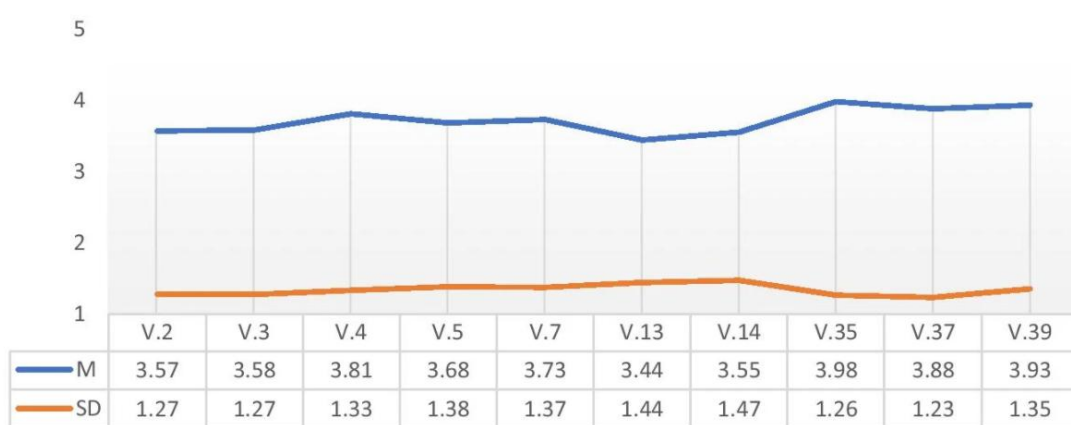
Tabla 17. Dimensión 1

Nota:Olmedo et al., (2020)

Para la segunda dimensión (Tabla. 18), los ítems recibieron una puntuación media de alrededor de 3,5 (suficiente). Destacaremos que algunos ítems recibieron un valor más alto, cercano a 4 (algo):

Ítem 35. Soy capaz de definir objetivos futuros a corto y largo plazo, y planificar los pasos para alcanzarlos (3,98).

Ítem 39. Me gusta profundizar en el conocimiento de determinados temas y mi PLE (herramientas digitales) me permite investigarlos (3,93).

Tabla 18. Dimensión 2

Nota:Olmedo et al., (2020)

Para la tercera dimensión, “uso de recursos y herramientas” (Tabla 19), esta dimensión recibió una puntuación de promedio bajo, aunque contiene puntajes

generales más homogéneos que las otras dimensiones. Las puntuaciones de este ítem oscilaron en torno a 3 (suficiente) y siempre fueron inferiores a 3,5. Sin embargo, un ítem destacó por encima del resto por estar asociado a una calificación mucho más alta, siendo esta cercana a 4 (algo). Este fue el siguiente Ítem 38. “Mi PLE (herramientas digitales) mejora mi trabajo autónomo y me ayuda en mis actividades como estudiante, y para progresar en mi vida diaria”.

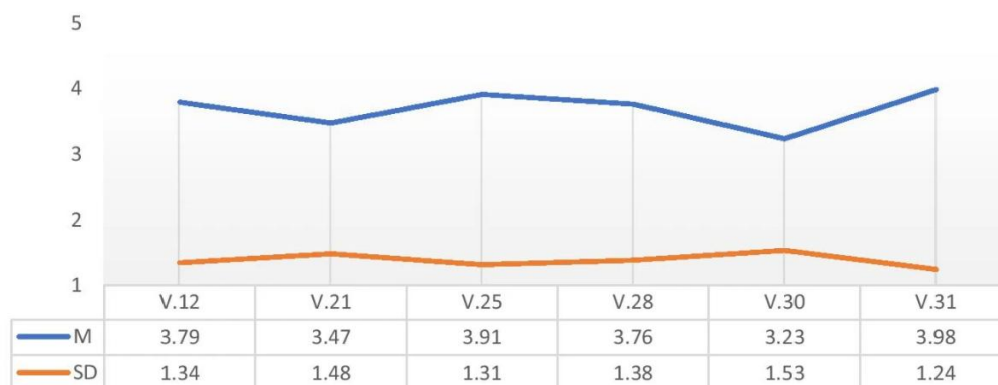
Tabla 19. Dimensión 3



Nota: Olmedo et al., (2020)

Finalmente, en la cuarta dimensión (Tabla 20), las calificaciones medias oscilaron entre 3 y 4 (suficiente). El ítem 30 (Me siento dueño de mi comunidad) fue el peor valorado con 3,23. mientras que los ítems 25 (Sería capaz de encontrar a alguien que me ayude a sentirme mejor) y 31 (Cuando trabajo o me comunico con otras personas, escucho y respeto los diferentes puntos de vista, así como los valores personales de cada persona) recibieron el calificaciones más altas, con puntajes de 3.91 y 3.98, respectivamente.

Tabla 20. Dimensión 4



Nota: Olmedo et al., (2020)

Comprobamos cómo dentro de las diferentes dimensiones el conjunto general de ítems recibió una calificación promedio que correspondía a la descripción "suficiente" (entre 3 y 4). Ninguno de los ítems se calificó por debajo de 3, siendo todas las calificaciones positivas. No obstante, hay algunos ítems que están peor valorados que otros dentro del conjunto y reciben puntuaciones muy cercanas al 3. La mayoría se situaron dentro de la dimensión "uso de recursos y herramientas", que podría catalogarse como la dimensión peor valorada. Además, se puede observar que algunas de las variables fueron puntuadas por encima de 4. Todos ellos se encuentran en la primera dimensión (autoconcepto del proceso de aprendizaje), siendo este el conjunto mejor valorado.

A continuación se realizó un análisis inferencial (Mann-Whitney U y Kruskal-Wallis). para así conocer si existían diferencias significativas entre las opiniones de los menores respecto a su PLE, según las variables independientes incluidas en el cuestionario: edad, tiempo en España, actividad favorita, idioma, uso de internet, experiencia laboral, horas semanales de práctica deportiva y uso de aplicaciones. Con estas pruebas, es posible determinar qué variables sociodemográficas fueron más influyentes para determinar la evaluación de cada una de estas dimensiones.

Por consiguiente, respecto al autoconcepto del proceso de aprendizaje (Tabla 21), se puede determinar que las variables más significativas fueron la edad y el idioma, ya que influyeron en más de la mitad de los ítems que componen la dimensión. Sin embargo, otros, como el tiempo en España o la actividad favorita, podrían considerarse apenas significativos o no significativos.

Tabla 21. Autoconcepto del proceso de aprendizaje

Autoconcepto del proceso de aprendizaje (SLP)								
Variables descriptivas	V9	V15	V18	V19	V20	V22	V23	V24
Envejecer	0.323	0.044*	0.016*	0.000*	0.040*	0.000*	0.085	0.209
Duración de la estancia en España	0.423	0.361	0.951	0.087	0.161	0.985	0.987	0.294
actividad favorita	0.334	0.499	0.751	0.335	0.025*	0.143	0.695	0.362
Idioma	0.001*	0.041*	0.375	0.162	0.033*	0.854	0.004*	0.004*
uso de internet	0.020*	0.908	0.479	0.639	0.017*	0.310	0.250	0.835
Experiencia laboral	0.266	0.240	0.935	0.001*	0.622	0.083	0.093	0.104
Horas de deporte a la semana	0.016*	0.075	0.000*	0.468	0.252	0.580	0.097	0.751
uso de aplicaciones	0.208	0.778	0.027*	0.595	0.452	0.029*	0.019*	0.312

El uso de aplicaciones fue el determinante más fuerte de la planificación y gestión del aprendizaje. La edad también fue una variable significativa, afectando a la mitad de los ítems que componían esta dimensión. (Tabla 22).

Tabla 22. Planificación y gestión del aprendizaje

Planificación y gestión del aprendizaje (PML)											
Variables descriptivas	V2	V3	V4	V5	V7	V13	V14	V35	V37	V39	Total
Envejecer	0.746	0.301	0.000*	0.026*	0.013*	0.066	0.111	0.000*	0.089	0.001*	5
Duración de la estancia en España	0.093	0.001*	0.176	0.913	0.493	0.116	0.714	0.571	0.472	0.698	1
actividad favorita	0.000*	0.049*	0.245	0.306	0.468	0.045*	0.081	0.426	0.599	0.008*	4
Idioma	0.000*	0.021*	0.000*	0.326	0.105	0.129	0.403	0.884	0.175	0.078	3
uso de internet	0.157	0.024*	0.705	0.375	0.018*	0.465	0.502	0.591	0.432	0.037*	3
Experiencia laboral	0.983	0.320	0.080	0.250	0.140	0.109	0.009*	0.919	0.679	0.018*	2
Horas de deporte a la semana	0.056	0.124	0.061	0.071	0.196	0.357	0.655	0.187	0.613	0.463	0
uso de aplicaciones	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.006*	0.025*	0.000*	0.000*	0.000*	10

En la tercera dimensión, relativa al uso de recursos y herramientas (Tabla 23), las variables descriptivas que arrojaron resultados más significativos fueron, el uso de internet, aplicaciones, el idioma y las horas de deporte a la semana.

Tabla 23. Uso de recursos y herramientas

Uso de recursos y herramientas (URT)									
VARIABLES DESCRIPTIVAS	V1	V6	V8	V10	V11	V16	V17	V38	TOTAL
Envejecer	0.002*	0.269	0.232	0.081	0.329	0.107	0.719	0.000*	2
Duración de la estancia en España	0.031*	0.978	0.280	0.000*	0.070	0.009*	0.987	0.718	3
actividad favorita	0.194	0.410	0.197	0.066	0.198	0.011*	0.054	0.356	1
Idioma	0.168	0.765	0.033*	0.000*	0.010*	0.721	0.010*	0.002*	5
uso de internet	0.527	0.008*	0.224	0.086	0.025*	0.000*	0.046*	0.392	4
Experiencia laboral	0.251	0.006*	0.868	0.228	0.919	0.751	0.493	0.697	1
Horas de deporte a la semana	0.006*	0.005*	0.092	0.215	0.000*	0.098	0.008*	0.406	4
uso de aplicaciones	0.000*	0.000*	0.000*	0.338	0.003*	0.001	0.088	0.000*	5

Finalmente, las variables que más destacaron en el ámbito de la comunicación e interacción social, fueron el uso de aplicaciones, la edad, la actividad favorita y las horas de deporte a la semana (Tabla 23).

La principal conclusión extraída con esta herramienta, es que la mejora del PLE repercute en inclusión social y educativa, sobre todo desde el contexto escolar. Sin embargo, queda mucho trabajo por hacer para elevar los autoconceptos del proceso de aprendizaje que poseen los MENA, además de sus habilidades de planificación y gestión en relación con este proceso, uso de recursos y herramientas, y comunicación e interacción social. En relación con el entorno del MENA y sus relaciones sociales con la sociedad de destino, se percibe que aún no está muy trabajado y que se deben realizar intervenciones para favorecer la inclusión de este colectivo.

Los resultados del presente trabajo muestran que las diferentes dimensiones integradas dentro del PLE se califican positivamente, aunque las puntuaciones son dispersas, y teniendo en cuenta que estas puntuaciones están condicionadas por las variables independientes edad, uso de salas de chat, ciudad de residencia, uso de aplicaciones, idioma y el tiempo de permanencia en España.

4.2. Historias de vida

Como continuación a la categorización realizada en las historias de vida, se realiza el siguiente estudio.

A. PROPÓSITO O TEMA DE INVESTIGACIÓN

El propósito de este trabajo es presentar un estudio detallado de carácter cualitativo relacionado con las percepciones que tienen los menores extranjeros no acompañados sobre determinados aspectos de su vida; personal, social, académica y emocional y mostrar de forma detallada y razonada el procedimiento seguido, basándonos en los principios de rigurosidad, sistematicidad y transparencia, que dan validez a la investigación.

Para ello, hemos comenzado haciendo una breve referencia teórica a los dos temas principales objeto de estudio: las necesidades socioeducativas y laborales de los MENAS, y la importancia de las narrativas (historias de vida), en la investigación cualitativa, para comprender significados intersubjetivos.

Teniendo en cuenta que el papel de esta primera revisión de trabajos de investigación de carácter teórico, en ningún momento, tiene la finalidad de contrastar estas teorías con los datos obtenidos y analizados en el presente trabajo, sino que su finalidad es situar al lector en el desarrollo de este proceso y tomarlo como referencia, para la elaboración y desarrollo del marco conceptual propio de este tipo de investigaciones.

Las temáticas que abordamos son objeto de estudio desde este equipo y cuyos resultados publicados en trabajos previos (Aguadez-Ramírez et al., 2020) hemos

tomado como punto de referencia, para continuar avanzando en la construcción de conocimiento sobre las mismas.

B. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, nos planteamos cuáles son nuestras preguntas de investigación y los objetivos, general y específicos, que pretendemos abordar en este trabajo:

Objetivo general: conocer con precisión las percepciones de las necesidades individuales de los MENAS, con respecto a su dimensión socioeducativa y laboral, a partir del análisis de las historias de vida, que nos permita diseñar propuestas de intervención adaptadas a sus necesidades.

Objetivos específicos:

- a. Describir y conocer las percepciones sociales, académicas y emocionales de los menas de las ciudades de Ceuta y Melilla.
- b. Comparar dichas percepciones en estos grupos de menores
- c. Ofrecer un conjunto de indicadores a tener en cuenta para el diseño de programas de intervención que se ajusten a las necesidades de los menas

C. Introducción

Nos enfrentamos a este trabajo desde el posicionamiento epistemológico fenomenológico y hermenéutico del investigador que quiere y está dispuesto a conocer el punto de vista del otro, en este caso, la complicada vida de los MENAS, y comprender aquello que han querido expresar, sobre lo que considera como su realidad, que se ha configurado como el punto de partida de un camino, que hemos recorrido juntos .

Dos aspectos consideramos fundamentales, a lo largo de este camino, la reconstrucción de sus relatos a través la historias de vida y el compromiso ético del grupo investigador, para describir, de forma clara, transparente, y respetuosa con todos los participantes el procedimiento seguido, para asegurar la calidad y rigurosidad de este estudio.

Para ello, nos hemos apoyado en una herramienta tecnológica, como ha sido el paquete de software Maxqda 2020, y nos ha ayudado en el proceso de codificación y exposición de datos (Miles et al., 2014). Sin embargo, han sido las reuniones entre los investigadores, la reflexión conjunta de los mismos, las aportaciones individuales y el diálogo con los participantes, lo que ha hecho emerger de los datos información importante para nuestro objetivo, aunque en un principio sólo tiene carácter de teoría sustantiva, con todas sus limitaciones.

D. Las historias de vida como instrumento para el diagnóstico de la situación socioeducativa de los MENAS.

Como señalan Taylor y Bogdan (2008), la historia de vida puede entenderse como una autobiografía singular, que se construye a través de la entrevista etnográfica, entendiendo por tal la entrevista en profundidad y que implica reiterados encuentros cara a cara entre investigador y participante.

En la historia de vida, es necesaria la presencia de un investigador, que solicita al sujeto el relato de sus experiencias y la manera de ver su propia vida, de modo que el investigador social construye la historia de aquel como un producto final (Goetz y Lecompte, 1988; Taylor y Bogdan, 2008).

Para Pujadas (1992), la historia de vida «es un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas en las que el objetivo es mostrar el

testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia» (Pujadas 1992:47)

En todas ellas podemos ver que la técnica de la historia de vida tiene un componente muy interesante, ya que, siguiendo la tradición hermenéutica, sitúa al investigador en una perspectiva excelente para, no sólo poder conocer el punto de vista del denominado informante, en este caso, el MENA, sino además para poder comprenderlo es decir le permite ponerse en su lugar. Esto hace que la información recogida esté llena de matices, detalles acerca de cómo estos menores interpretan, construyen y viven su realidad, cuáles son sus sueños, sus aspiraciones, temores, miedos, en definitiva, construye y reconstruye su ambiente sociocultural, su contexto vivencial, la realidad objetiva y subjetiva, que le rodea.

Ahora bien, la información recogida será más o menos rica en detalles, más o menos veraz, más o menos adecuada para conocer la vida de estos menores, en función de la capacidad de empatía, que se establezca entre el investigador y estos menores.

Es por ello que, en este caso, los investigadores eran personas cercanas a ellos, conocedoras de su cultura y de la cultura del lugar de llegada, que tuvieron unas sesiones previas de contacto con los mismos, en las que se les explicó el trabajo, que iban a hacer, convivieron durante un tiempo con los mismos, desarrollaron una serie de actividades, que, a modo de juego, les permitió interactuar con los menores y ganarse su confianza, para que el relato fluyera de forma natural. Este proceso, que se desarrolló para establecer contactos informales con los informantes, es la técnica de “vagabundeo” (Goetz y LeCompte, 1984). En estas reuniones periódicas con los educadores de los centros de menores, se ha tratado de conocer el perfil de los MENAS, lo que nos ha permitido hacernos una idea de las características generales de los mismos.

Denzin (1978) señalan que, desde un punto de vista metodológico, las historias personales, en general, pueden ser muy útiles en ciertas etapas de la investigación. Por ejemplo, en las fases exploratorias de ésta, cuando la conceptualización de los problemas está poco elaborada; cuando es precisa una mayor sensibilización sobre el tipo de cuestiones y problemas, que quieren ser analizados. Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio y este artículo recoge una primera aproximación al análisis cualitativo de la vida de los MENAS. En un trabajo anterior desarrollado por este grupo (Aguadez-Ramírez et al., 2020) se elaboró un instrumento Sistema de Categorías siguiendo un procedimiento deductivo e inductivo para conocer, en primera persona y desde la subjetividad de las personas implicadas, las problemáticas con las que se encuentran en su vida en el lugar habitual de residencia y que les empuja a salir de ella, como su vida en el lugar de destino, así como la descripción de la travesía y proceso implicado a lo largo de este recorrido, que nos llevar a concienciarnos y a sensibilizarnos más sobre esta problemática .

El trabajo actual trata de aplicar el instrumento anterior y a través del Método de Comparación Constante (Patton, 2002) hacer un muestreo teórico que nos lleve a profundizar y analizar las temáticas emergentes comparando los procesos de codificación de las diferentes narrativas, con más detalle aspectos, que ya han aparecido en esta primera aproximación analítica u otros considerados relevantes y que no han aparecido aún, centrándonos fundamentalmente en las necesidades socioeducativas y laborales de estos menores.

E. ¿Cómo se han desarrollado las historias de vida? Las historias de vida, como método o como técnica de recogida de información como parte del método biográfico narrativo.

Las Historias de vida forman parte del método biográfico-narrativo y ayuda a “dar voz a los sin voz”, para conocer los pensamientos, “*quiero ser bloguero y ganar dinero*”, las percepciones laborales “*me veo trabajando para ayudar a mi familia, con una casa y una novia*” y los sentimientos “*el primer día tenía miedo, pero poco a poco me fui acostumbrando*” (M-1- 17) de estos sujetos.

El método biográfico comenzó a utilizarse en el siglo pasado y se empieza a configurar a partir del análisis de la experiencia de los sujetos y mediante testimonios orales, que generan las historias de vida o los relatos de vida (Vallés, 1997).

El objetivo fundamental de esta estrategia de investigación es extraer de las narrativas sobre las experiencias individuales, explicaciones más generales del problema objeto de estudio.

La entrevista se considera una de las principales técnicas del enfoque biográfico-narrativo para desarrollar los relatos producidos a partir de las entrevistas. Partimos de un protocolo, que, a pesar de utilizarlo como guía inicial con la que obtener un hilo conductor en el desarrollo de los mismos, tuvo que ser modificado en el transcurso de la misma, ya que, ahí, radica la importancia de este recurso, en su flexibilidad en el proceso de desarrollo.

En la primera reunión se fijó un cronograma para las sucesivas reuniones, se fijaron una serie de compromisos y acuerdos que se explican posteriormente, y asegurar la participación de todos los implicados (investigador, educador, MENAS) así quedó establecida de la siguiente forma, tal como se puede apreciar en la Tabla 1:

1. Fijar los días lunes o martes preferiblemente para organizar las reuniones, sesiones, entrevistas.

2. Establecer primero el diagnóstico (herramientas: entornos de aprendizaje, necesidades día a día,...)
3. Creación de un grupo de trabajo con personal de la universidad y del recurso. Se plantea la participación de una persona de DIGMUN (Asociación para la dignidad de mujeres y niñ@s) trabajando en coordinación con dos profesoras de la universidad en Ceuta, así como todo el personal educativo del CRT. Este grupo será el encargado de sacar el perfil para la elaboración del diagnóstico.

En una reunión anterior, se había planteado que el perfil de menores con los que establecer las líneas de trabajo fueran los MENAS con una edad inferior a 14 años. Finalmente, se plantea ampliar la horquilla de edad, de forma que se trabaje con dos grupos de menores (estudio de al menos el 50% de los acogidos):

- a. Primer grupo con menores de edad inferiores a los 15 años (que acuden a cursos formativos)
- b. Segundo grupo con menores de edad superior a 16 años (con independencia que no acudan a cursos formativos).

Tabla 24. Sesiones

1ª SESION:	2ª SESION:	3ª SESIÓN
10.00 h. Reunión con el grupo de trabajo (citar a todo el equipo)	Día dedicado al resto de menores que quedan para el diagnóstico.	Fechas por establecer en función de la disponibilidad de los CEIP. Se mantendrán reuniones con los tutores de los CEIP de menores acogidos en el CRT.
12.00 h. Intervenciones con el segundo grupo de menores (>16 años)		

17.00 h. Intervenciones con el primer grupo de menores (<15 años)		
---	--	--

Como decíamos anteriormente, los compromisos adquiridos en la 1ª sesión fueron los siguientes:

- Aportar el listado con los grupos de menores con los que se va a trabajar (teniendo en cuenta que dicho grupo podría variar en función de la situación del recurso).
- Aportar el listado de los CEIP o IES, donde acuden los menores con sus tutores correspondientes para realizar la 3ª sesión.
- Citar, por parte de la Entidad, a todo el equipo educativo del CRT para la sesión del día siguiente.
- Confirmar con la Jefatura de Área la posibilidad de incorporar a una profesora de la Universidad al grupo de trabajo.

Este consenso, a la hora de desarrollar el trabajo, es uno de los aspectos éticos que se tuvo en cuenta dado el carácter dialógico del que está impregnado todo el procedimiento. A partir de ahí, empezaron las diferentes sesiones, que aparecen en la Tabla 1, en las que se desarrollaron las entrevistas, las cuales se realizaron en el centro de menores de los sujetos informantes. Fueron muchas horas de conversaciones con estos menores, que abarcó un largo período-un año académico-, desde que se solicitó a los organismos oficiales permisos, para poder acceder al centro, explicación de los objetivos del trabajo a los responsables del centro, solicitud de colaboración a los educadores, que están día a día con estos menores, hasta conseguir que los informantes

quisieran participar y llegar a ganarse su confianza, para que surgiera ese diálogo interactivo entre el entrevistador y los menores, que realmente llegara a captar “la voz” de los protagonistas, es decir, de los participantes en la presente investigación, que son los que aparecen en la Tabla 2.

F. Participantes

La selección de los participantes fue de carácter intencional y basada en criterios. Estos criterios fueron consensuados por el equipo investigador, a partir de la reflexión conjunta sobre algunos interrogantes, como por ejemplo; ¿Quiénes nos pueden ofrecer información que nos lleve a la comprensión de nuestros objetivos? ¿Qué centros de menores pueden participar? ¿Es importante tener en cuenta la edad de los menores? ¿Es necesario conocer el lugar del centro de menores en el que se encuentran actualmente?

En base a estos interrogantes, nos planteamos los siguiente criterios de selección, para hacer, en primer lugar, un muestreo intencional, del que obtener gran cantidad de información relevante para nuestro trabajo.

Criterios:

1. Menor no acompañado residente en un centro de menores de Ceuta o Melilla.
2. Disposición y deseo del menor de participar en el estudio.

Resultando, en base a estos criterio,s la siguiente distribución de participantes:

Tabla 2:

Tabla 25. Participantes

PARTICIPANTES MELILLA			PARTICIPANTES CEUTA		
	EDAD	NACIMIENTO		EDAD	NACIMIENTO
01	17	Farjana	01	15	Castillejos
02	13	Zaice	02	10	Casa Blanca
03	17	Segangan	03	17	Fez
04	17	Barrio chino	04	16	Tetuán
05	14	Jorma	05		
06	17	Nador	06	17	Castillejos
07	15	Rabbat	07		
08	17	Guinea	08		
09	17	Ben Inzar	09	16	Guinea Conakry
010	17	Nador	010	17	Tetuán
011	17	Nador	011		
012	17	Nador	012		Tetuán
013	17	Mari Wasi	013	13	Tánger
014	16	Nador	014	17	Castillejos
015	15	Alhucemas			
016	15	Sahara			
017	17	Farhana			
018	17	Malí			
019	17	Guinea			
020	16	Barrio Chino			
021	15	Barrio Chino			
022	17	Nador			

023	16	Biñilal			
-----	----	---------	--	--	--

Como resultado de este proceso, contamos con una muestra compuesta por 34 menores de entre 10 y 17 años, residentes en las las comunidades autónomas de Melilla y Ceuta. Fueron seleccionados por su disposición a querer participar en el estudio y sus ganas de querer contar su historia. Las historias 05, 07, 08 y 11 no fueron incluidas en el estudio, por la imposibilidad de poder traducir correctamente las conversaciones mantenidas.

G. PROCEDIMIENTO ANALÍTICO

La construcción de categorías teóricas o ejes temáticos, nos permitió, en primer lugar, elaborar 3 categorías operativas (1.Vida en el lugar de origen, 2. Vida en el trayecto y 3. Vida en el lugar de destino), que nos fueron útiles para una primera aproximación a las narrativas con las que contábamos. Cada una de estas primeras macrocategorías, se entienden como orientaciones flexibles, para clasificar y analizar las historias de vida seleccionadas.

Por lo tanto, esta primera categorización apriorística (Elliot, 1990) estaba configurada por los tópicos construidos antes del proceso de recopilación de la información, a partir de los que se comenzó a recoger y organizar la información. Las subcategorías, que van perfilando estas categorías son “emergentes” (Cisterna, 2012), es decir, han surgido a partir del análisis de la propia información de las historias de vida.

Las tres grandes dimensiones de las que partimos fueron:

Macrocategoría I: vida en el lugar de origen

Macrocategoría II: vida durante el trayecto.

Macrocategoría II: vida en el lugar de destino.

A su vez, cada una de estas grandes dimensiones están configuradas por diferentes subcategorías, las cuales pasamos definir:

MACROCATEGORÍA I: Vida en el lugar de origen. Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con sus datos personales, familiares, sociales, educativos.

Las subcategorías fueron surgiendo de los datos una vez que fuimos agrupando la información por su significado. Así las subcategorías que surgieron fueron:

Definición de datos familiares: Hacen referencia a la estructura familiar (quienes vivían en su casa), cantidad de hermanos, cómo era su relación con sus padres/sus hermanos/el resto de personas que vivían en tu casa, aspectos de la vida en su casa que le preocupaban/molestaban/irritaban y cuáles les hacían sentir bien, descripción de su madre/padre/abuelos, religión practicada por la familia, descríbeme un día normal en tu casa. Por ejemplo, “*Tenía 1 hermano y se llevaba bien con la familia*” “*Cuando hacía algo mal le pegaban y regañaban. Cuando hacía algo bien se lo decían*”.

Definición de Relaciones familiares: Hacen referencia a las condiciones de vida en su hogar de origen, cómo es un día cualquiera en su hogar, amigos, relaciones sociales, qué hacía en su tiempo libre, ha tenido alguna experiencia laboral, personas por las que sentía especial admiración o rechazo. Ejemplo: “*En Marruecos era muy pobre y sus padres no trabajaban.*” “*Tenía muchos amigos en Marruecos y su mejor amigo estudiaba con él, salían juntos, paseaban...*”

Definición de estilo parental: Hacen referencia a qué solían hacer tus padres cuando hacías algo mal o no les obedecías, viviste alguna situación incómoda/adversa /violenta en casa, prohibiciones de los padres hacer alguna cosa, hacían algo tus padres cuando algo te salía bien (sacas una buena nota o ayudas en algo) ejemplo: *“cuando hacía algo mal le pegaban y regañaban. Cuando hacía algo bien se lo decían”*

Religión: Hace referencia a si se sienten religiosos, a cómo realizan la práctica de la religión, *ejemplo, “es religioso y rezaba”* ahora que no están con sus familias, a cómo les hace sentir la religión.

Relaciones sociales: Hacen referencia a amigos, relaciones sociales, qué hacía en su tiempo libre, personas por las que sentían admiración o rechazo. Ejemplo: *Tenía muchos amigos en Marruecos y su mejor amigo estudiaba con él, salían juntos, paseaban...*

Escolarización: Qué estudios cursaba, cómo era el colegio, conocer las herramientas que utilizaban para sus aprendizajes, cómo les enseñaban los profesores, contaban con algunas tecnologías, profesores que recuerda, actividades y asignaturas que le gustaban y no le gustaban, sus resultados escolares, aspectos que recuerda con agrado y desagrado. *Ejemplo: “En Marruecos iba al colegio, le gustaba estudiar en el bachillerato, usaban ordenadores y libros. En Física y Química sacaba mejores notas”*

Datos del viaje: Qué tuvo que hacer para poder iniciar ese viaje.

Datos de la llegada: Qué recuerdas de tu primer día en tu destino, como te acogieron, a dónde te llevaron primero y después, qué tuviste que hacer, te sentiste arropado por tus compañeros y en general por los trabajadores del

centro, qué personas te ayudaron, cómo fue todo ese proceso, aspectos de esta etapa que le han marcado.

MACROCATEGORIA II: Vida durante el trayecto: Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con el viaje.

Motivación para viajar: Hacen referencia a por qué realizó el viaje, cuál fue su motivación para ello.

Quién le habló de venir a España: Se refiere a las personas que le hablaron de venir a España y lo que le dijo al respecto.

Actitud de los padres ante el viaje: Hacen referencia a si la familia estaba de acuerdo.

El paso de la frontera: sentimientos: Hacen referencia a los recuerdos del viaje, cómo es ese viaje hasta llegar a su destino, y si lo realizó solo o acompañado.

Después de pasar frontera: Se refiere a qué hizo desde que pasó la frontera, dónde durmió, con quién estaban, si comía.

Cómo llegan al Centro de Menores: Hacen referencia a la forma en la que llegaron al Centro de Menores, si fueron solos, con alguien, si los llevó la policía.

MACROCATEGORIA III: Vida en el lugar de destino. Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con el centro de acogida, sobre su proceso de escolarización en el centro, tipo de relación que mantiene con su entorno, perfil personal, autoestima, formación, expectativas de futuro y trabajo.

Datos de la llegada: Acontecimientos y sentimientos del primer día en el centro, cuál es la relación con tus compañeros y profesionales, que te atienden, los sentimientos, al principio en el centro de acogida.

Datos del centro de acogida y centro escolar: (si están escolarizados): Hacen referencia a cuál es su colegio/centro de acogida, en qué curso está, qué tal le va en el colegio (a nivel académico)/centro de acogida, cómo es la vida cotidiana, qué asignaturas/actividades se le dan mejor, cuáles le gustan más, cuáles menos, cómo es su relación con los niños de tu clase/compañeros del centro de acogida, si se encuentra a gusto en clase/centro de acogida, qué tal es tu relación con los profesores/profesionales del centro de acogida, con cuál te llevas mejor y por qué, y peor y por qué, cuáles son los sentimientos en el centro.

Datos de su relación con el entorno: El trato que tiene con el barrio y la gente de la ciudad, en la que se encuentra el centro, si se siente parte de la ciudad, si ayuda y le ayudan sus compañeros, con qué grupos o personas se relaciona habitualmente.

Datos sobre su preferencias: Qué cosas le gusta hacer (hobbies, deportes, otras actividades...), con qué frecuencia las practica, la descripción de sí mismo (te consideras alegre, divertido...), qué destacaría de sí mismo, qué es lo que menos le gusta de sí mismo, la práctica actual de la religión, en la que fue criado en su país.

Datos sobre su formación: Hacen referencia a los estudios que ha realizado hasta este momento, cuántos idiomas sabe, acerca del conocimiento y uso de los entornos virtuales para desarrollar su aprendizaje (ordenadores, móviles, etc.), en qué entornos aprende, de dónde saca la información que necesita.

Datos sobre sus expectativas: Hacen referencia a cuáles son sus perspectivas de futuro, que les gustaría hacer en un futuro próximo y lejano, y a cómo se ven en el futuro, dentro de unos años.

Entendemos que el mecanismo de codificar y categorizar nos facilitará el proceso de interpretación y asignación de significado a los datos provenientes de las historias de vida nos ayudará a analizar las respuestas de los MENAS, para poder categorizar la preguntas y obtener respuestas, respecto a qué es lo necesitan, qué es lo que desean y qué se podría ofrecer para cubrir dichas necesidades y deseos desde el punto de vista socioeducativo y laboral.

H. Procedimiento seguido para la categorización de las Historias de vida :

Mejía (2011) plantea que “la categorización y codificación son momentos de un mismo proceso para establecer unidades de información significativas de un texto. Las unidades temáticas se asocian a los contenidos categoriales y éstos, a su vez, se representan en determinados códigos”. (p. 52)

Son muchas las definiciones del concepto de categoría en investigación cualitativa, según Miles et al., (2014) una categoría es un modo de clasificar una determinada información, en función de la importancia que le demos a un tema. Las categorías son ideas, conceptos o interpretaciones abreviadas de las citas. Para Kuckartz (2014) el trabajo con categorías en el contexto del análisis de datos cualitativos cumple numerosas funciones, que van desde nombrar, describir y explicar datos hasta sistematizarlos, organizarlos y resumirlos. Por lo que las categorías se utilizan para estructurar el contenido, para generar tipos y para la valoración (evaluación) de los enunciados.

Nosotros entendemos que las categorías son agrupaciones de códigos, que producen fenómenos más abstractos, dicho códigos, adscritos a una categoría, permiten establecer relaciones y reclasificar y revisar hasta que encaje toda la idea, es decir, que verdaderamente, recojan el acontecimiento, que trata de ser definido, por lo que las categorías son como contenedores de ideas.

Podemos señalar que se pueden obtener diferentes categorías, en función de la finalidad, codificador, epistemología, dado el carácter flexible de este procedimiento, sin embargo, para asegurar la credibilidad del proceso, este se realizó por dos observadores de forma independiente. Los pasos seguidos fueron los siguientes:

- a. Revisar y leer de forma reiterada las historias de vida seleccionadas.
- b. Señalar los temas principales, a partir de los objetivos planteados. En este caso, las temáticas fundamentales estaban relacionadas con la vida de los MENAS en su lugar de origen, la vida durante el viaje y la vida de los menores en el lugar de llegada. Estos tres grandes temas se convirtieron en las tres grandes macrocategorías, alrededor de las cuales hemos vertebrado codificación y categorización posterior.
- c. Seleccionamos los temas emergentes asociados a estas categorías.
- d. Codificación de los relatos seleccionados. A continuación, procedimos a codificar los relatos seleccionados con ayuda del software Maxqda.20. Fuimos codificando, de forma simultánea, dos investigadores. En este proceso de codificación, utilizamos códigos deductivos y códigos inductivos, así mismo, la codificación la fuimos desarrollando por párrafos, a veces, y, en otros momentos, por líneas e, incluso, en algunos momentos, palabra por palabra. Utilizamos la codificación “in vivo”, seleccionando, directamente, las palabras de los participantes y la codificación “a

priorística”, para incluir algunos códigos preseleccionados, que eran necesarios, para dar respuesta los objetivos.

- e. Seguidamente, agrupamos los códigos en categorías, para ir reduciendo la cantidad de información con la que contábamos.
- f. Elaboramos un primer esquema, para clasificar las categorías deductivas e inductivas , que mostramos, a continuación,

Proceso seguido para la elaboración del esquema de clasificación de categorías:

1. Creamos categorías de primer orden:
 - a. **Macro-categoría I:** vida en el lugar de origen y el trayecto. Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con sus datos personales, familiares, sociales, educativos, sobre el viaje, y su llegada al país de destino.
 - b. **Macro-categoría II:** Vida durante el trayecto: Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con el viaje.
 - c. **Macro-categoría III:** Vida en el lugar de destino. Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con el centro de acogida, sobre su proceso de escolarización en el centro, tipo de relación que mantiene con su entorno, perfil personal, autoestima, formación, expectativas de futuro y trabajo.

Codificamos la información procedente de la Historia de Vida, tal y como se puede observar en el ejemplo, que se expone en la Tabla 26.

Tabla 26. Dimensiones

Dimensio nes	Macro-categoría I	Vida en el lugar de origen
	Macro-categoría	Vida durante el

	II	trayecto
	Macro-categoría	Vida en el lugar de
	III	destino

MACRO-CATEGORÍA I: Vida en el lugar de origen. Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con sus datos personales, familiares, sociales, educativos. Las subcategorías fueron surgiendo de los datos una vez que fuimos agrupando la información por su significado.

MACROCATEGORIA II: Vida durante el trayecto: Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con el viaje.

MACROCATEGORIA III: Vida en el lugar de destino. Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con el centro de acogida, sobre su proceso de escolarización en el centro, tipo de relación que mantiene con su entorno, perfil personal, autoestima, formación, expectativas de futuro y trabajo.

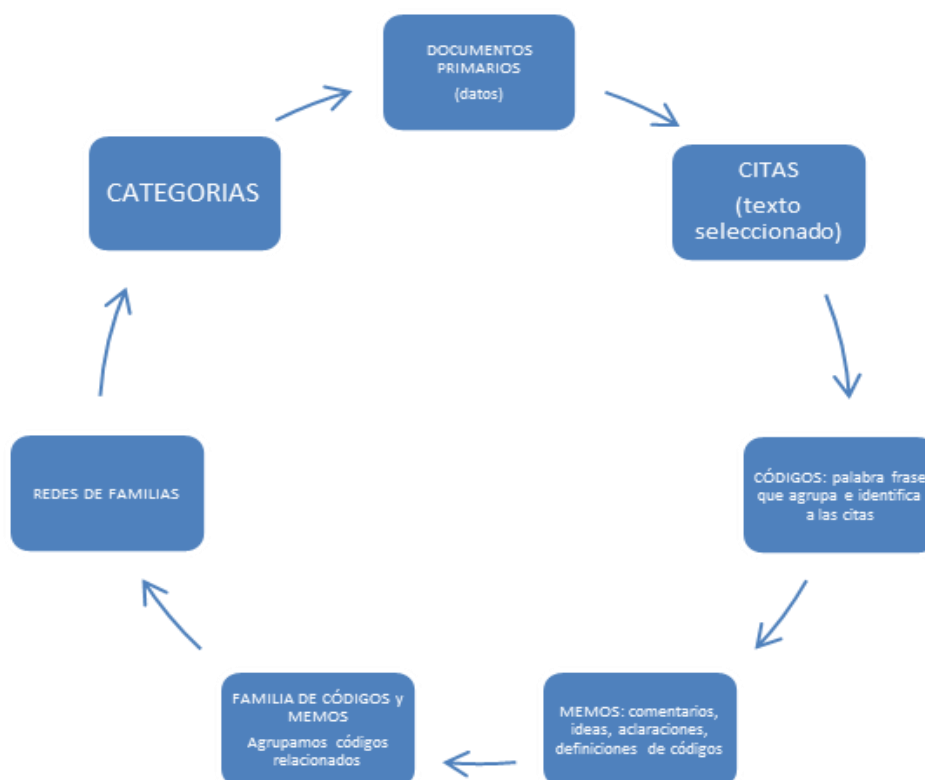


Ilustración 11. Esquema clasificación

Nota: Proceso seguido para la elaboración del esquema de clasificación de categorías (Adaptado de Arbeláez, M., & Onrubia, J. 2014)

Toda esta información está relacionada con los objetivos de los que partimos, necesidades socioeducativas y necesidades laborales. El método de codificación ha sido tanto a nivel textual como conceptual. En *el nivel textual*, realizamos las diferentes tareas, para comenzar a segmentar el texto, en este caso, las Historias de Vida, y codificarlas; esta fue la primera tarea, para reducir los datos, generando citas, códigos y memos de los documentos primarios seleccionados.

Este proceso implica dos tareas: Descodificar (decoding) y codificar (encoding)

Tabla 27. Ejemplos resumen códigos de MAXQDA

	▼ Documentos	Porcentaje	Porcentaje (válido)
Origen	33	97,1	100,0
4.1 Datos familiares	33	97,1	100,0
4.2 Relaciones familiares	33	97,1	100,0
4.5 Relaciones sociales	32	94,1	97,0
4.4 Religión	31	91,2	93,9
4.6 Escolarización	29	85,3	87,9
4.3 Estilo parental	28	82,4	84,8
4.7 Vida cotidiana, ocio	15	44,1	45,5
DOCUMENTOS con código(s)	33	97,1	100,0
DOCUMENTOS sin código(s)	1	2,9	
DOCUMENTOS ANALIZADOS	34	100,0	

Tabla 28. Ejemplos resumen de códigos de MAXQDA

	▼ Documentos	Porcentaje	Porcentaje (válido)
Llegada	33	97,1	100,0
6.2 Estancia en centro de ...	33	97,1	100,0
6.3 Relación con el entorno	32	94,1	97,0
6.4 Gustos personales	32	94,1	97,0
6.5 Formación académica	32	94,1	97,0
6.6 Expectativas laborales	32	94,1	97,0
6.1 Su llegada	31	91,2	93,9
DOCUMENTOS con código(s)	33	97,1	100,0
DOCUMENTOS sin código(s)	1	2,9	
DOCUMENTOS ANALIZADOS	34	100,0	

I. Codificación con Maxqda de las historias de vida de Ceuta y de Melilla.

Para el proceso de codificación nos apoyamos en el software Maxqda.20. Fuimos codificando de forma simultánea dos investigadores, siguiendo codificación “a priori”, codificación “in vivo” seleccionado directamente las palabras de los participantes en otras ocasiones y, en algunos momentos, la codificación abierta para crear nuevos códigos a partir del texto. Los códigos repetidos los agrupamos formando **familias de códigos**. Así, obtuvimos familias de códigos:

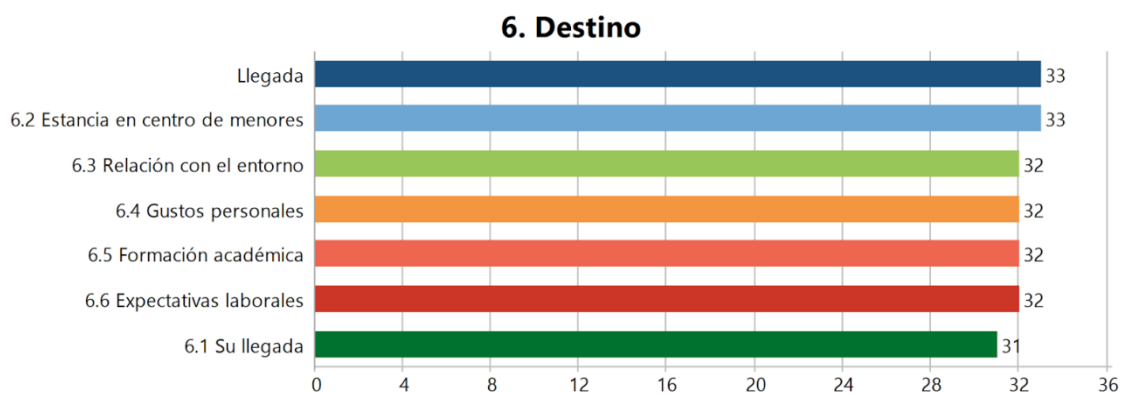
- a. Códigos relacionados con el número de historia, que se le había asignado al menor (1-23)
- b. Códigos relacionados con el Centro de acogida del menor (C/M)
- c. Códigos relacionados con la Dimensión con la que se relaciona
 - 1) Social (S)
 - 2) Académica (A)
 - 3) Emocional (E)
- d. Códigos relacionados con el origen del menor (C)
 - 1) Definición de datos familiares. (C.1)
 - 2) Definición de relaciones familiares. (C.2)
 - 3) Definición de estilo parental (C.3)
 - 4) Religión (C.4)
 - 5) Relaciones sociales (C.5)
 - 6) Escolarización (C.6)
- e. Códigos relacionados con el viaje del menor (D)
 - 1) Vida cotidiana: formación, ocio(D.1)
 - 2) Quién le habló de venir a España (D.2)
 - 3) Actitud de los padres ante el viaje (D.3)
 - 4) El paso de la frontera: sentimientos (D.4)
 - 5) Después de pasar frontera (D.5)
 - 6) Cómo llegan al Centro de Menores (D.6)
- f. Códigos relacionados con el destino del menor (E)
 - 1) Códigos relacionados con su llegada a la ciudad (E1)
 - 2) Códigos relacionados con el Centro de Menores (E2)
 - 3) Códigos relacionados con el entorno (E3)

4) Códigos relacionados con sus gustos y personales (E4)

5) Códigos relacionados con su formación académica (E5)

6) Códigos relacionados con sus expectativas laborales (E6)

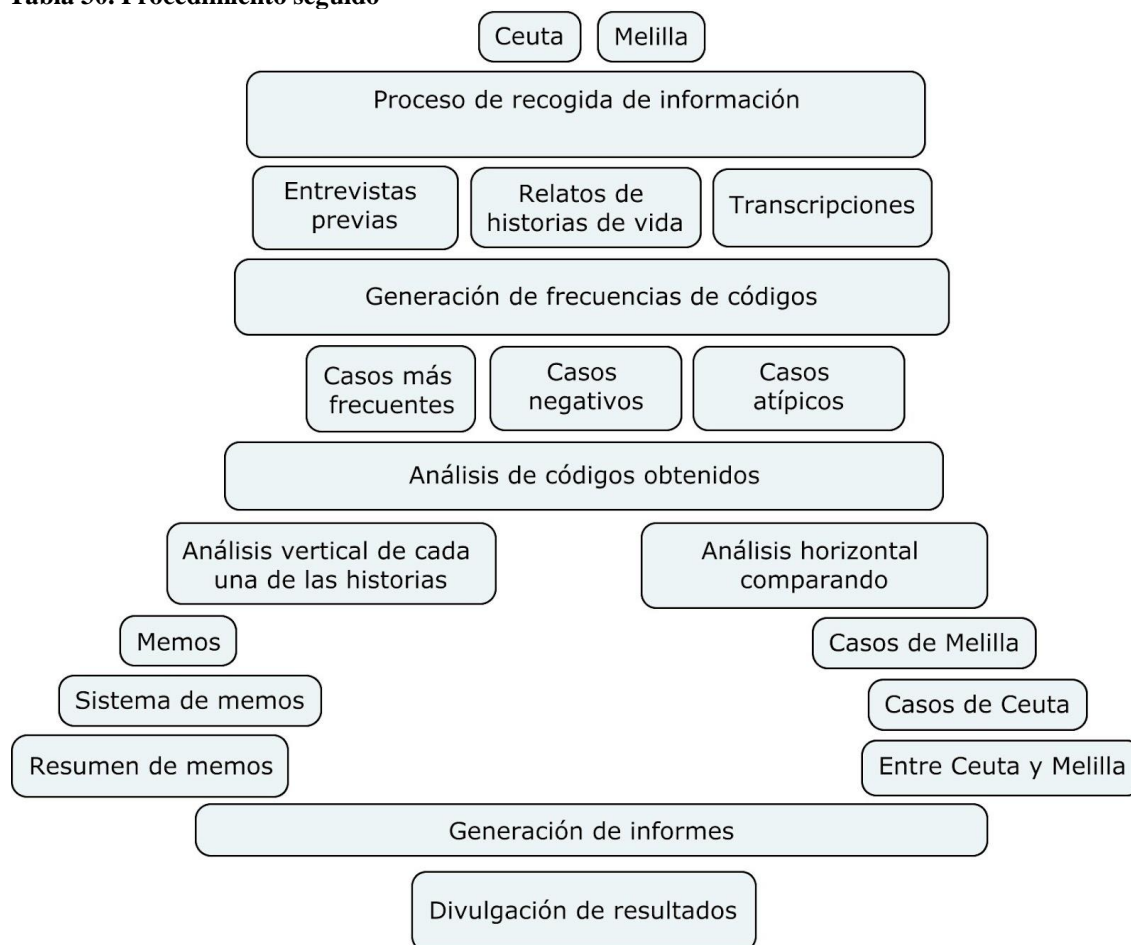
Tabla 29. Ejemplo códigos y familias de códigos



A partir de este primer análisis hemos seleccionado casos negativos (1), cuyo contenido no se ajustaba exactamente a las categorías emergentes de los datos de las cinco primeras entrevistas y casos discrepantes (3), los cuales se ajustaban solo en parte al modelo que estaba emergiendo. La finalidad de esta tarea fue continuar con la selección de aquellos participantes que nos fuesen ayudando a saturar la información procedente del análisis de las primeras entrevistas.

De nuevo, comenzamos el proceso de lectura y relectura de las entrevistas con las que contábamos, para seleccionar aquellas que se ajustaran a nuestro objetivos.

Tabla 30. Procedimiento seguido



Otros resultados obtenidos:

Referente a las necesidades socioeducativas de los MeNA, se realiza el siguiente estudio, según las categorías registradas.

En la tabla 31 se hace un resumen de las relaciones sociales que mantenían en su lugar de origen. De las 24 respuestas aportadas, solamente 4 (16,6 %) describen no tener amigos o llevarse bien con los otros niños, mientras que el 83,4%, revela tener una relación positiva, gran cantidad de amigos y mejores amigos.

Tabla 31. Resumen relaciones sociales en origen.

N ° doc.	Código	Segmento	Porcentaje
Historias M3	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Le gustaba salir con sus amigos.	1,43
Historias M3	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Cuando salían del trabajo en Marruecos, se iban con los amigos de paseo. Cuando su amigo se vino a España, él ya no salía con los amigos de allí, quería venirse a España con él. Se conocían desde pequeños.	9,15
Historias M4	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Tenía muchos amigos, se iban de paseo, a jugar... Se llevaba bien con la gente del barrio.	5,68
Historias M5	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Tenía pocos amigos y no salía mucho, estaba en casa haciendo tareas. Jugaban al fútbol cuando salían, daban paseos y jugaba con otros niños.	5,51
Historias M5	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Se llevaba bien con la gente del barrio.	1,58
Historias M6	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Tenía muchos amigos, jugaban y se sentaban. Mohamed es su mejor amigo, peleaban mucho y jugaban.	5,18

Historias M7	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Hayí era su mejor amigo. Jugaban, soñaban con ser pescadores. Hay turistas y se llevaba bien con la gente. Estudiaba con libros ,tenía deberes. No se acuerda de sus profes. No le gustaba estar en el colegio.	14,65
Historias M8	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Tenía muchos amigos. Su mejor amigo era Omar. Cuando no estudiaban se iban con las niñas. Se llevaba mal con la gente del barrio. De pequeño era "el matón".	11,17
Historias M9	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Se llevaba bien con la gente del barrio. No pensaban en el futuro, solo en venir a España. No iban al colegio.	10,55
Historias M12	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Tenía muchos amigos, iba al colegio. jugaban al fútbol, pensaban en trabajar.	5,23
Historias M15	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Sí, Sufian era su mejor amigo. Iban a la playa, se daban una vuelta, jugaban al baloncesto. Con la gente de su barrio se llevaba bien, pero estaba peleado con algunos niños.	9,60
Historias M16	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Tiene muchos amigos pero tiene 5 amigos que son los mejores amigos. Son sus mejores amigos porque hacen cosas juntos	14,80
Historias M16	4. Origen\4.5 Relaciones	Se llevaba bien con la gente del Sahara, dice que son buena gente.	2,96

		sociales	
Historias M17	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Tenía muchos amigos y quedaban para jugar al futbol los fines de semana "los demás juegos son de niñas". Quedaban para dar una vuelta, hablar y bromear. Con la gente del barrio se llevaba bien, son gente buena.	8,94
Historias M18	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Tenía muchos amigos, una casa pequeña con 1 habitación, y se iban allí sus amigos de visita y charlaban. Se turnaban cada día en una casa.	3,31
Historias M19	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Tenía muchos amigos. jugaban al fútbol todos los días, a veces al baloncesto, y escuchan música. Cada sábado salía con sus amigos e iban a la discoteca a bailar por la noche. Tenía novia. .	6,27
Historias M20	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	No tiene amigos en Marruecos, sus amigos son de Melilla que tienen casa en el Barrio Chino y se ven los fines de semana. Ellos le han enseñado a hablar en español.	9,85
Historias M21	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Amigos no, nada. Pienso que he tenido uno pero corté con los amigos, son malos. En Marruecos se burlan. La vida de marruecos es muy dura.	1,96
Historias M22	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Tenía muchos amigos en Nador. Con ellos jugaba al fútbol, hacía deporte, iba a la `playa a dar una vuelta. Tenía varios buenos amigos "Mohamed y Cliyo". Su mejor amigo era su primo Mimon, porque confía en él.	7,11

Historias C2	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Tenía muchos amigos en Marruecos. Jugaba a Policía y ladrón, fútbol y muchas cosas más. Le gustaba salir a la calle. No se peleaba mucho con ellos, se lo pasaba bien y reía. Sus mejores amigos son: Brahim, Ismael y Agia. Le gusta hablar con ellos.	5,01
Historias C3	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	no tiene amigos en Castillejos, no confía en nadie porque todo el mundo va a lo suyo y no se ayudan.	1,71
Historias C9	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	En Guinea tenía amigos y amigas, dos de ellos muy buenos (Ahmad y Salma). con ellos iba a la playa, jugaban al baloncesto (por su cuenta, sin equipo)dbien con la gente de Guinea, los vecinos, todas las gentes, él estaba bien con ellos.	4,38
Historias C13	4. Origen\4.5 Relaciones sociales	Sí tenía muchos amigos en Marruecos.	6,27

En la tabla 32, mostramos la categoría que contiene cómo son las relaciones sociales en el destino con ña población donde residen. De las 78 respuestas aportadas por los MENA, solamente 8 (10,2 %) manifiestan no llevarse bien con la gente de las nuevas ciudades donde residen. En algunos casos manifiestan que los motivos son por tener problemas con el lenguaje y llevar poco tiempo, señalando que la media de tiempo de adaptación es de un año. Ej.: "Ahora estoy contento, antes no sabía hablar y no tenía amigos ni nada. Ahora tiene muchos amigos para hablar, jugar fútbol y ya está".

Tabla 32. Relaciones sociales en destino con el entorno

Nombre del documento	Código	Segmento	Porcentaje %
Historias M1	6. Destino\6.3 Motivos por los que no se relaciona	\6.3.2 No baja al barrio porque tiene miedo de que le roben.	2,40
Historias M1	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3 Está solo y no tiene amigos.	1,27
Historias M2	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3 Le va bien, ha hecho amigos en el colegio.	4,35
Historias M2	6. Destino\6.3	Da paseos por el barrio y se lleva bien con la gente.	5,49
Historias M3	6. Destino\6.3 Salidas del centro	\6.3.1 Va a la playa los fines de semana.	1,52
Historias M3	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3 Se lleva bien con la gente en Melilla. Le gusta la playa.	2,54
Historias M3	6. Destino\6.3 Salidas del centro	\6.3.1 Va al parque con los niños.	1,20
Historias M4	6. Destino\6.3 Relación con el entorno	Tiene amigos en Melilla y dan paseos, toman café. Le gusta ir a Melilla vieja en el paseo	5,62

Historias M5	6. Destino\6.3 \Entorno	Colegio: Le recibieron bien sus profesores y compañeros. Una vez le expulsaron por darle un balonazo en la cara sin querer.	10,20
Historias M6	6. Destino\6.3 \Entorno	Se lleva bien con la gente del barrio de la Victoria. Tiene un amigo allí. Se sientan, van a la playa...	0,00
Historias M6	6. Destino\6.3 \6.3.1 Salidas del centro	Le gusta salir con sus amigos.	1,62
Historias M7	6. Destino\6.3 Relación con el entorno	Va al skate-park. Se lleva bien con la gente	3,11
Historias M8	6. Destino\6.3 \6.3.1 Salidas del centro	Alguna vez sale del centro, pasea	2,36
Historias M8	6. Destino\6.3 \6.3.3 Redes sociales	tiene amigos fuera en Melilla y con ellos habla fuera. Se lleva bien.	4,94
Historias M8	6. Destino\6.3 Relación con el entorno\6.3.3 Redes sociales	Cuando hay una pelea si es conocido o abusan de él, me meto para defenderle.	5,44
Historias M9	6. Destino\6.3 \6.3.1 Salidas del centro	van a pasear al paseo marítimo.	2,32
Historias M9	6. Destino\6.3 \6.3.3 Redes sociales	Le gusta ligar con las chicas.	2,25

Historias M10	6. Destino\6.3 Salidas del centro	\6.3.1	Va por el paseo marítimo, los parques y se va a mirar la frontera.	3,13
Historias M10	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3	No tiene problema con la gente de Melilla.	1,99
Historias M11	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3	Se lleva bien con la gente, no ha venido para fumar o robar.	2,25
Historias M12	6. Destino\6.3	\Entorno	Se lleva bien con la gente del barrio.	2,58
Historias M13	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3	Tiene muchos amigos. Mucha gente me quiere.	0,61
Historias M13	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3	9. Le gusta la gente de Melilla, cree que son buenas personas.	1,90
Historias M14	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3	A veces juega al fútbol, los fines de semana.	1,63
Historias M15	6. Destino\6.3 Motivos por los que no se relaciona	\6.3.2	No conoce a nadie de la ciudad, solo a los niños del centro.	3,39
Historias M17	6. Destino\6.3 Salidas del centro	\6.3.1	baja a Melilla a la playa y a pasear con sus amigos	2,17

Historias M17	6. Destino\6.3 Relación con el entorno\6.3.3 Redes sociales	Tiene buenos amigos, le gusta bajar a pasear. Con los educadores se lleva bien.	3,36
Historias M17	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3 No conoce gente de fuera del centro.	1,53
Historias M18	6. Destino\6.3 Relación con el entorno\Entorno	Ahora estoy contento, antes no sabía hablar y no tenía amigos ni nada. Ahora tiene muchos amigos para hablar, jugar fútbol y ya está.	0,00
Historias M18	6. Destino\6.3 Relación con el entorno\6.3.1 Salidas del centro	No le gusta bajar al paseo marítimo, antes cuando tenía novia sí, pero para ir solo no. Le gusta ir a la playa.	2,66
Historias M19	6. Destino\6.3 Salidas del centro	\6.3.1 Juega al fútbol con sus amigos, van a la playa, salen a pasear.	1,46
Historias M19	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3 Conoce a algunos españoles de Melilla, niños y adultos. Algunos son abogados, les han dado su Facebook para que les hable.	2,83
Historias M20	6. Destino\6.3 Relación con el entorno\6.3.1 Salidas del centro	Le gusta ir al paseo marítimo con su hermano a la cafetería.	2,80
Historias M20	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3 Habla por wassap con sus amigos de Melilla y con su madre.	3,29

Historias M20	6. Destino\6.3 Relación con el entorno\6.3.2 Motivos por los que no se relaciona	Por ahora sólo se relaciona con su hermano porque sus amigos de Melilla están en Marruecos y no vuelven hasta que empiece el colegio.	1,93
Historias M20	6. Destino\6.3 \6.3.2 Motivos por los que no se relaciona	en el centro no juega, no le gustan estos niños.	0,70
Historias M21	6. Destino\6.3 \6.3.1 Salidas del centro	Por la tarde a veces lee libros, sale con amigos, pasea con la novia. Lo pasa muy bien.	1,24
Historias M21	6. Destino\6.3 Relación con el entorno\Entorno	Tiene muy buena relación con los monitores. lo escuchan (sus sentimientos) hablan con él. Está feliz en el centro, ha supuesto un cambio en su vida. Ve que tiene un futuro. Está conociendo a muchos monitores y va a comenzar a ayudar como voluntario.	0,00
Historias M22	6. Destino\6.3 Relación con el entorno\6.3.1 Salidas del centro	baja al paseo marítimo a hacer deporte con sus amigos y luego sube a cenar,	1,94
Historias M22	6. Destino\6.3 Relación con el entorno\Entorno	Se lleva muy bien con todos los compañeros de su módulo, son muy buenos amigos.	0,00
Historias M22	6. Destino\6.3 \6.3.2 Motivos por los que no se relaciona	Sólo conoce a la gente del centro.	0,69

Historias M23	6. Destino\6.3 Relación con el entorno\6.3.1 Salidas del centro	en su tiempo libre baja él solo al paseo marítimo a hacer deporte.	2,19
Historias M23	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3 No conoce a nadie de fuera del centro. Le gusta Melilla porque tiene muchas cosas, como trabajo y de todo, no como en Marruecos.	4,24
Historias C1	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3 Los compañeros fueron buenos con el;	0,57
Historias C1	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3 le gusta trabajar en grupo	0,41
Historias C1	6. Destino\6.3 Relación con el entorno\Entorno	Conoce a un chico que no es del centro se llama Anas y con el se va a la calle; pasea, va a la playa, comen algo... Le gusta vivir en Ceuta	0,00
Historias C2	6. Destino\6.3 Relación con el entorno\Entorno	Su relación con los otros niños del colegio es poco buena. Los compañeros dice que son buena gente y juegan con él. Dice que tiene muchos amigos, el mejor	0,00
Historias C2	6. Destino\6.3 Relación con el entorno\6.3.3 Redes sociales	No conoce gente del barrio porque dice que allí no hay niños de Casa Blanca, sólo en el centro hay tres o cuatro.	2,29
Historias C2	6. Destino\6.3 R Salidas del centro	\6.3.1 Donde más le gusta ir es al centro de la ciudad, antes iba con su madre y ahora va con los	2,58

			trabajadores sociales, pero poquito.	
Historias C3	6. Destino\6.3 Relación con el entorno\Entorno		Ahora se lleva bien con los compañeros, aunque tardó un año. Juegan al fútbol y otro juego y se sientan con él. No tiene un mejor amigo en clase, pero sí fuera, Mohamed Hamido.	0,00
Historias C3	6. Destino\6.3 Salidas del centro	\6.3.1	Las tardes se las pasa en la calle con Mohamed Hamido, pero no conoce a nadie de fuera del centro.. El sitio de Ceuta que más le gusta ir es a la montaña, a veces va solo.	2,90
Historias C4	6. Destino\6.3 Relación con el entorno		En Ceuta se siento muy bien, gracias a Dios. Está comiendo y bebiendo y tiene todas sus necesidades cubiertas, no le falta de nada. Lo cierto es que hay algunos que le molestan y no le dejan tranquilo. No pide a nadie, solo pediría a sus amigos.	3,54
Historias C4	6. Destino\6.3 Motivos por los que no se relaciona	\6.3.2	Con la gente del barrio no tienen mucho trato, porque hay muy mala fama de los niños del centro.	0,34
Historias C4	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3	Los niños no solo roban a las personas que son lejanas, incluso a los mismos vecinos del barrio. Estos niños están acostumbrados a ir a Punta Blanca, porque están muy bien allí y	1,94

			encima les dan una paga,	
Historias C6	6. Destino\6.3 \Entorno		Con la maestra Malika se lleva normal. No tiene amigos en Ceuta, sólo los del centro. Salen a dar vueltas, les gusta ir al centro. A veces va solo y otras veces con amigos, también se sientan al lado de la playa y ya.	0,00
Historias C6	6. Destino\6.3 \6.3.2	Motivos por los que no se relaciona	No tiene amigos en Ceuta, sólo los del centro.	1,11
Historias C6	6. Destino\6.3 \6.3.1	Salidas del centro	Salen a dar vueltas, les gusta ir al centro. A veces va solo y otras veces con amigos, también se sientan al lado de la playa y ya.	3,21
Historias C9	6. Destino\6.3 \6.3.1	Salidas del centro	en verano en las vacaciones van a la playa con sus hermanos del SETI, con Paula., ellos son muy buenos.	0,65
Historias C9	6. Destino\6.3 \6.3.3	Redes sociales	Los marroquíes se saben su nombre y le saludan, incluso los de nuevo ingreso.	0,49
Historias C9	6. Destino\6.3 \6.3.3	Redes sociales	Él se siente bien con sus compañeros, juegan con él y no le dejan solo en los recreos, al baloncesto y al fútbol. En el colegio tiene una amiga muy simpática	1,36

			que se llama Nuyu que es muy bonita y habla mucho con él.	
Historias C9	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3	Su relación con la gente de Ceuta es buena. Tiene amigas, porque prefiere a las chicas. No quiere pelear y de los chicos se fía menos.	0,85
Historias C10	6. Destino\6.3	\Entorno	La relación con los compañeros del centro es buena, aunque algunos hacen chulerías. Dice que antes había compañeros malos en el centro que pegaban, robaban el dinero y la ropa, pero que se los llevaron a Punta Blanca (centro de reforma).	0,00
Historias C10	6. Destino\6.3 Salidas del centro	\6.3.1	Por la tarde algunos días duerme, algunos días va a pasear por el Eroski y por el Carrefour a mirar ropa. Por la noche pasea por el patio, otras veces va a pasear con sus amigas compañeras del curso.	2,14
Historias C10	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3	Tiene 5 compañeras de curso, en el otro de limpieza tiene 3 y en otra clase hay 4.	0,88
Historias C10	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3	En Ceuta no tiene amigos. Los del curso son del Mediterráneo (Centro de menores nacionales y chicas MENAS), algunos de Ceuta, chicas sólo.	1,49

Historias C10	6. Destino\6.3 Salidas del centro	\6.3.1	Con ellas se lleva bien, van a pasear, a la muralla, al centro, algunas veces al café, se sientan, ríen, bromean... Se lo pasa muy bien. Cuando sale lo hace con un amigo del centro	1,95
Historias C12	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3	Con los chicos del centro se lleva bien. Le cuenta sus cosas a Younes Morabet, confía en él, en los demás no porque cuando se pelean cuentan sus cosas a los demás.	2,32
Historias C12	6. Destino\6.3 Salidas del centro	\6.3.1	Tiene amigos en Ceuta. Va a la casa de uno de ellos en el Príncipe, le invita a comer y vuelve al centro por la noche. En Ceuta se siente bien, no cambiaría nada, se siente feliz.	3,61
Historias C12	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3	Tiene amigos del cole y algunos del barrio, habla con ellos.	0,85
Historias C13	6. Destino\6.3 Salidas del centro	\6.3.1	Nunca tuvo por parte de nadie una acogida buena, solo encontraba a chicos malos que le decían vámonos a robar, a fugar... y él les hacía caso.	1,69
Historias C13	6. Destino\6.3 Salidas del centro	\6.3.1	Se juntaba también con sus primos fuera del centro.	0,62
Historias C13	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3	Con sus compañeros de clase de Digmun se lleva bien.	0,63

Historias C13	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3	Tiene muchísimos amigos de la Reina. Se sentaban en un local allí, tenía play 4, wifi robado...	1,12
Historias C14	6. Destino\6.3 Salidas del centro	\6.3.1	Cuando iba al puerto no podía estudiar, pero se dormía en el centro. El puerto lo habituaba solo en Ramadán, llevo 2 semanas yendo.	1,27
Historias C14	6. Destino\6.3 Redes sociales	\6.3.3	Con los vecinos de aquí no tiene ningún problema.	0,48

Con relación a las expectativas laborales, todos manifiestan su deseo de poder trabajar lo antes posible y manifiestan el deseo de poder realizar cursos breves de formación que les permitan comenzar a trabajar a la mayor brevedad. Realizar estudios de larga duración no entra en sus planes., como también se puede observar en la tabla 34.

Tabla 33. Resumen de casos expectativas laborales

	Documentos	Porcentaje	Porcentaje (válido)
6.6 Expectativas laborales	28	84,85	100,00
DOCUMENTOS con código(s)	28	84,85	100,00
DOCUMENTOS sin código(s)	5	15,15	-
DOCUMENTOS ANALIZADOS	33	100,00	-

Tabla 34. Espectativas futuro educativo.

Código	Nombre del documento	Segmento	Porcentaje %
4. Origen\4.6 Escolarización\4.6.3 Espectativas laborales en origen	Historias C1	Cuando sea mayor quiere ser mecánico.	0,59
4. Origen\4.6 Escolarización\4.6.3 Espectativas laborales en origen	Historias C3	Trabajó ayudando en una carpintería con su hermano, sólo medio mes.	1,14
4. Origen\4.6 Escolarización\4.6.3 Espectativas laborales en origen	Historias M11	Compraba y vendía cosas.	0,90
4. Origen\4.6 Escolarización\4.6.3 Espectativas laborales en origen	Historias M12	pensaban en trabajar.	1,43
4. Origen\4.6 Escolarización\4.6.3 Espectativas laborales en origen	Historias M5	Trabajaba recogiendo fruta en Fer.	1,38
4. Origen\4.6 Escolarización\4.6.3 Espectativas laborales en origen	Historias M9	No pensaban en el futuro, solo en venir a España.	3,67

En la tabala 35, sobre la importancia de formación para su futuro, de las 23 respuestas obtenidas, en 8 (34,7 %) se manifiesta sacar malas notas en su lugar de origen en los resultados académicos y dificultades para realizar las tareas que les mandan para casa, mostando además rechazo hacia el ámbito educativo.

Tabla 35. Importancia formación para su futuro

Código	Nombre del documento	Segmento		Porcentaje %
4. Origen\4.6 Escolarización\4.6.2 Resultados académicos	Historias C1	Sacaba buenas notas matemáticas 8, lengua 7, francés 7,5 y en gimnasia (serie) 9.	8,	1,31
4. Origen\4.6 Escolarización\4.6.2 Resultados académicos	Historias C12	Sacaba buenas notas.		0,28
4. Origen\4.6 Escolarización\4.6.2 Resultados académicos	Historias C13	En primaria, repitió dos veces, segundo y tercero, y los demás cursos los aprobó. En primero de la ESO decidió abandonar los estudios.		1,62
4. Origen\4.6 Escolarización\4.6.2 Resultados académicos	Historias C14	Algunas veces entraba a clase, otras veces se quedaba en la calle, se sentaba con sus amigos. Su familia no se enteró de su absentismo. Le daban deberes, pero no siempre los hacía.		1,75
4. Origen\4.6 Escolarización\4.6.2 Resultados académicos	Historias C14	Cuando le daban el examen solo ponía su nombre, ni siquiera estudiaba. Sacaba 12 sobre 20, lo que hacía era darle su examen a los compañeros para que se lo rellenaran.		2,69

4.	Origen\4.6	Historias C2	no sacaba buenas notas	0,45
Escolarización\4.6.2				
Resultados académicos				
4.	Origen\4.6	Historias C4	En casi todas las asignaturas solía sacar un 7, más o menos.	0,21
Escolarización\4.6.2				
Resultados académicos				
4.	Origen\4.6	Historias C9	Solía sacar buenas notas	0,15
Escolarización\4.6.2				
Resultados académicos				
4.	Origen\4.6	Historias M1	En Física y Química sacaba mejores notas.	1,86
Escolarización\4.6.2				
Resultados académicos				
4.	Origen\4.6	Historias M12	15 equivale a 7 en las notas.	1,97
Escolarización\4.6.2				
Resultados académicos				
4.	Origen\4.6	Historias M14	Sacaba buenas notas, pero a veces malas notas.	1,67
Escolarización\4.6.2				
Resultados académicos				
4.	Origen\4.6	Historias M16	Sacaba buenas notas eb todo.	1,26
Escolarización\4.6.2				
Resultados académicos				
4.	Origen\4.6	Historias	Sus notas eran normales.	1,02

Escolarización\4.6.2	Origen\4.6	Historias	M17		
Resultados académicos					
4.	Origen\4.6	Historias	M18	Lo que más le gustaba era lengua "porque me gustaba hablar y sacaba buenas notas", lo que menos mates "porque no sé hacerlo bien".	3,12
Escolarización\4.6.2					
Resultados académicos					
4.	Origen\4.6	Historias	M19	sacaba buenas notas.	0,46
Escolarización\4.6.2					
Resultados académicos					
4.	Origen\4.6	Historias	M20	Le mandaban tarea para casa todos los días, pero sólo hace los deberes de matemáticas, los demás no porque no sabe hacerlos.	4,17
Escolarización\4.6.2					
Resultados académicos					
4.	Origen\4.6	Historias	M21	sacaba buenas notas.	0,29
Escolarización\4.6.2					
Resultados académicos					
4.	Origen\4.6	Historias	M22	Sacaba malas notas, suspendía 5 o así.	0,77
Escolarización\4.6.2					
Resultados académicos					
4.	Origen\4.6	Historias	M23	No sacaba buenas notas. no le gustaba francés, estudiaba poco.	2,06
Escolarización\4.6.2					
Resultados académicos					

4.	Origen\4.6	Historias M5	Sacaba notas normales.	0,87
	Escolarización\4.6.2			
	Resultados académicos			
4.	Origen\4.6	Historias M7	No le gustaba estar en el colegio.	2,41
	Escolarización\4.6.2			
	Resultados académicos			
4.	Origen\4.6	Historias M8	Usaban ordenador para ver películas en el colegio, no para estudiar.	4,87
	Escolarización\4.6.2			
	Resultados académicos			
4.	Origen\4.6	Historias M8	De pequeño sacaba buenas notas.	2,22
	Escolarización\4.6.2			
	Resultados académicos			

Respecto a las preferencias laborales y gustos personales, muestran el deseo de continuar con su trayecto de viaje, denotando que el destino actual es momentaneo y un paso más para alcanzar sus objetivos.

Manifiestan la importancia que supone para ellos en el lugar de destino, estudiar para poder conseguir trabajo, expresándolo en algunas ocasiones como su mayor deseo.

Respecto a sus gustos personales, no difieren de los de cualquier adolescente: escuchar música, jugar al fútbol, bajar a la playa, etc.

Tabla 36. Preferencias

Código	Nombre del documento	Segmento		Porcentaje %
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias C1	se quiere ir con su hermano que vive en Guadalajara. Su hermano dice que se metió debajo de un camión para salir y que está en Guadalajara estudiando un curso, y a el le gustaría ir allí cuando sea mayor.	4,16
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias C1	Piensa que lo que más feliz le haría en la vida sería trabajar. Es religioso y reza en su habitación durante el Ramadán	0,00
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias C10	Quiere ir a Zaragoza y si ahí no hay nada a Bilbao. Después cuando renueve sus papeles quiere ir a Holanda. Allí quiere trabajar mucho.	0,00
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias C12	Quiere trabajat	0,00
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias C13	De aquí a un año me vería en Madrid primero para buscarme la vida, ir a un centro de mayores y ya más adelante ir a Inglaterra. En su casa ayudaba a traer la compra y en la fiesta del cordero, despellejar al carnero.	0,00
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias C14	Sus aficiones son la peluquería y el fútbol.	0,00

6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias C14	Le gustaría aprender castellano. Quiere estudiar idiomas o algún curso de barbería y trabajar en la peluquería. Su sueño también es ser cantante de rap. En Marruecos lo hacía.	1,70
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias C2	Lo único que le gusta hacer es jugar. Piensa que los policías resuelven los problemas pegando. Se siente contento. Cuando hay una pelea a él no le importa.	0,00
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias C3	Se define como bromista y buen niño, le gusta ayudar. Es divertido, aunque se enfada mucho	0,00
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias C4	Le gusta mucho la pintura, ha sido el que ha pintado y dibujado la mujer que hay en la cocina (enseña una foto).	0,00
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias C4	Lo que le gustaría hacer con su vida es trabajar con el estado, pero para ello necesitaría estudiar. Para ir a la universidad y ser maestro.	0,50
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias C6	Su sueño es subir a España, a Madrid, trabajar, ahorrar dinero, bueno, la casa. Quiere trabajar de cocinero. Le gusta el fútbol y correr.	0,00
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias C9	Lo más importante para él en Ceuta es el estudio, para aprender español y poder conseguir un buen trabajo.	0,67

6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias C9	Le gustaría ir a Madrid y seguir allí estudiando.	0,00
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M1	Le gusta la informática en su tiempo libre. Le gusta arreglar cosas, descargarse juegos, ver cosas en internet.	0,00
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M10	Cuando hay peleas de pequeños los separa, pero cuando son grandes no se mete en la pelea. Le gustaría ser más fuerte y ser seguro de sí mismo. No es religioso pero hace el ramadán.	0,00
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M11	No me gusta molestar a nadie. Hay gente que cree que todos son malos en Melilla. Hay quienes vienen por su futuro, otros son malos, para robar, pero no todos son iguales.	0,00
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M12	Tiende a separar peleas. Respetar a la gente	0,00
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M13	Pasear, hablar con los amigos, jugar al fútbol, ir a la playa, ver películas, escuchar música.	2,90
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M15	Le gusta el baloncesto y escuchar música. Se considera una persona divertida. Es religioso, reza un poco, algunos días, va a la mezquita.	0,00
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M17	Le gusta Melilla, lo que más , la playa	1,66

6.	Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M18	Le gusta el fútbol, música y ver vídeos y estar con amigos. Le gusta todo su cuerpo. Es difícil decir lo que te gusta y lo que no.	0,00
6.	Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M19	Le gusta ser alto, no hay nada que no le guste de él.	0,00
6.	Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M2	Le gusta jugar al fútbol. Dice que es bueno pero que se enfada rápido. Le gusta su cara.	0,00
6.	Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M20	Le gusta jugar al fútbol y correr. Antes jugaba todos los fines de semana, pero ahora en el centro no juega, no le gustan estos niños.	0,00
6.	Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M21	Leer (busca las palabras que no conoce en internet), hablar con los amigos por redes sociales, navegar por internet, jugar al baloncesto, estar con amigos por redes sociales, estar con amigos, ir a la playa Aguadú y estar feliz..	0,00
6.	Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M22	Le gusta escuchar música, ver películas (con el móvil en Youtube), hacer deporte, ir con los amigos... Se considera normal, como está ahora es feliz.	0,00
6.	Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M23	Gimnasia nada más. Le gusta todo de él. Sí es religioso, reza todos los días, va a la	0,00

				mezquita todos los días, hace el Ramadán...	
6.	Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M3	Le gusta trabajar y estudiar. es una persona tranquila. es limpio y le gusta todo de él. Va a la mezquita del cementerio de vez en cuando.	0,00
6.	Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M4	Le gusta pescar. Es tranquilo y religioso. En el centro reza.	3,85
6.	Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M5	Le gusta correr y conocer gente. Ayuda a los educadores y les hace caso. Es religioso, reza en el centro.	4,14
6.	Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M6	Le gusta salir con sus amigos. Dice que está triste. Cuando hay peleas no se mete. Es trabajador pero no le gusta cuando fuma. No es practicante de religión.	0,00
6.	Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M7	Le gusta saltar desde la Alcazaba al agua. Sabe que es un poco nervioso. Conseguir los papeles le haría muy feliz	0,00
6.	Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M8	Le gusta la fiesta.	1,36

6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M9	Le gusta ligar con las chicas.	2,25
6. Destino\6.4 personales\Preferencias	Gustos	Historias M9	Deporte, mecánica, pasear. Se considera buena persona. Es nervioso, le gusta estudiar.	0,00

A continuación, nos centraremos en los elementos más significativos que creemos se deben resaltar. Después de hacer un análisis de las respuestas dadas, se denota que los menores muestran aceptación respecto al entorno donde se encuentran, debiéndose los principales problemas detectados, entre su grupo de iguales con compañeros del centro de residencia de menores.

Mostramos la tabla 37 como resumen de las respuestas aportadas por los menores en la pregunta acerca de su relación con el entorno en el lugar de destino.

Tabla 37. Relación con el entorno

Código	Nombre del ... ▲	Vista previa	Porcentaje %
6. Destino\6.3...	Historias C4	En Ceuta se siento muy bien, gracias a Dios. Está comiendo y be	3,54
6. Destino\6.3...	Historias M2	Da paseos por el barrio y se lleva bien con la gente.	5,49
6. Destino\6.3...	Historias M3	Va a la playa los fines de semana. Se lleva bien con la gente e	5,35
6. Destino\6.3...	Historias M4	Tiene amigos en Melilla y dan paseos, toman café. Le gusta ir a	5,62
6. Destino\6.3...	Historias M7	Va al skate-park. Se lleva bien con la gente	3,11
6. Destino\6.3...	Historias M8	Alguna vez sale del centro, pasea, tiene amigos fuera en Melill	14,47

A continuación, se muestran las respuestas dadas en cuanto a los motivos por los que los menores explican que no se relacionan con su entorno social, las cuales pertenecen, mostrando alguna dificultades de adaptación social.

Tabla 38. Motivos por los que no se relacionan.

Código	Nombre del ...	Vista previa	Porcentaje %
6. Destino\6.3...	Historias C10	Dice que antes había compañeros malos en el centro que pegaban,	1,66
6. Destino\6.3...	Historias C13	Nunca tuvo por parte de nadie una acogida buena, solo encontrab	1,69
6. Destino\6.3...	Historias C4	Con la gente del barrio no tienen mucho trato, porque hay muy m	0,34
6. Destino\6.3...	Historias C6	No tiene amigos en Ceuta, sólo los del centro.	1,11
6. Destino\6.3...	Historias M1	No baja al barrio porque tiene miedo de que le roben.	2,40
6. Destino\6.3...	Historias M15	No conoce a nadie de la ciudad, solo a los niños del centro.	3,39
6. Destino\6.3...	Historias M17	No conoce gente de fuera del centro.	1,53
6. Destino\6.3...	Historias M20	Por ahora sólo se relaciona con su hermano porque sus amigos de	1,93
6. Destino\6.3...	Historias M20	en el centro no juega, no le gustan estos niños.	0,70
6. Destino\6.3...	Historias M22	Sólo conoce a la gente del centro.	0,69
6. Destino\6.3...	Historias M23	No conoce a nadie de fuera del centro.	1,26

Respecto al futuro educativo, resalta ver cómo los menores muestran preferencias por los trabajos en el sector servicios frente a la búsqueda de empleo, que es lo que más les inquieta. La tabla 39 se muestra algunas de las respuestas referentes a esta idea.

Tabla 39. Resumen preferencias de formación

Código	Nombre del ...	Vista previa	Porcentaje %
6. Destino\6.6...	Historias M2	Le gustaría ser camarero o policía.	3,63
6. Destino\6.6...	Historias M2	Ha trabajado de ayudante en un taller mecánico. Le gustaría ir	9,95
6. Destino\6.6...	Historias M3	No ha buscado contactos para trabajar en Melilla. En Marruecos	6,47
6. Destino\6.6...	Historias M4	Está esperando cumplir la mayoría de edad para buscarse la vida	4,04
6. Destino\6.6...	Historias M4	Le gustaría trabajar de camarero, jardinero... En el barrio ch	9,91
6. Destino\6.6...	Historias M5	Le gustaría ser mecánico, cocinero y socorrista. Cuando tiene u	11,19
6. Destino\6.6...	Historias M6	Tener los papeles e irse al norte de España a trabajar de mecán	9,00
6. Destino\6.6...	Historias M8	No ha pensado aún en el futuro.	2,22

Respecto a los sentimientos con respecto a su llegada, se percibe como pasan un duelo de tristeza al llegar por la pérdida de sus seres queridos y la incertidumbre de sus futuros. De las 13 respuestas registradas, 11 (84,6 %) muestran sentimientos de tristeza y miedo en sus primeros días en el Centro de Acogida, presentando señales de angustia en varias ocasiones.

Tabla 40. Sentimientos en destino

Código	Nombre del d...	Vista previa	Porcentaje %
6. Destino\6.1...	Historias M15	Cuando llegó estaba contento, aquí estaría mejor que en su casa	4,27
6. Destino\6.1...	Historias M12	Pasó miedo, lloró por pensar en la familia y su madre.	3,67
6. Destino\6.1...	Historias M19	Cuando llegó al centro no estaba contento porque había mucha ge	3,11
6. Destino\6.1...	Historias M18	"El primer día aquí no estaba contento, la verdad, porque no ha	3,00
6. Destino\6.1...	Historias M9	Fue un día malo. Pensaba en su familia.	2,92
6. Destino\6.1...	Historias M22	Al principio era muy difícil y duro estar en el centro para él.	2,90
6. Destino\6.1...	Historias M1	El primer día tenía miedo y poco a poco se fue acostumbrando.	2,76
6. Destino\6.1...	Historias M17	estaba igual que en su casa pero echaba de menos a su familia.	2,64
6. Destino\6.1...	Historias M17	Cuando llegó al centro estaba contento, le gustaba todo	2,34
6. Destino\6.1...	Historias C14	Cuando llegó al centro se sintió con una presión y carencia, po	1,90
6. Destino\6.1...	Historias M5	Al principio tenía miedo y conocía pocos niños.	1,85
6. Destino\6.1...	Historias M11	Los primeros días no estaba a gusto en el centro.	1,84

En la relación que mantienen con los educadores sociales que les atienden, el 100% manifiestan que la relación es positiva. A modo de ejemplo de algunas respuestas mostramos la tabla 41.

Tabla 41. relación con los educadores

Código	Nombre del d...	Vista previa	Porcentaje %
6. Destino\6.2...	Historias M2	Unas de sus maestras se llamaba Lucía, aunque se lleva mejor co	8,50
6. Destino\6.2...	Historias C13	Alejandro es su educador y es el único que no le atiende bien,	3,01
6. Destino\6.2...	Historias M7	Con el profesor Alejandro se lleva bien.	2,83
6. Destino\6.2...	Historias M9	Buena relación con los educadores.	2,54
6. Destino\6.2...	Historias M3	Está bien, la mayoría de educadores están bien con él	2,37
6. Destino\6.2...	Historias M4	Se lleva bien con los educadores.	2,08
6. Destino\6.2...	Historias M7	Alí es el educador más bueno.	2,05
6. Destino\6.2...	Historias M6	Se lleva mejor con Antonio (educador).	2,05
6. Destino\6.2...	Historias M20	Le gusta mucho su monitor Alejandro porque le ayuda (lo apunta	1,93
6. Destino\6.2...	Historias M11	Se lleva bien con todos, compañeros y educadores.	1,84
6. Destino\6.2...	Historias M15	Con los educadores está muy bien.	1,83
6. Destino\6.2...	Historias C10	Con los educadores se lleva bien, Javi Parrado es como su padre	1,68

Como se puede ver en las respuestas dadas en la Tabla 42, al hablar del futuro laboral, los MENA vuelven a manifestar tener urgencia por conseguir trabajo, centrándose su foco de atención en puestos de trabajo en los que se requiere poca cualificación.

Tabla 42. Futuro laboral

Código	Nombre del d...	Vista previa	Porcentaje %
6. Destino\6.6...	Historias M5	Le gusta ser mecánico, cocinero y socorrista. Cuando tiene u	11,19
6. Destino\6.6...	Historias M2	Ha trabajado de ayudante en un taller mecánico. Le gustaría ir	9,95
6. Destino\6.6...	Historias M4	Le gustaría trabajar de camarero, jardinero... En el barrio ch	9,91
6. Destino\6.6...	Historias M6	Tener los papeles e irse al norte de España a trabajar de mecán	9,00
6. Destino\6.6...	Historias M3	No ha buscado contactos para trabajar en Melilla. En Marruecos	6,47
6. Destino\6.6...	Historias M4	Está esperando cumplir la mayoría de edad para buscarse la vida	4,04
6. Destino\6.6...	Historias M2	Le gustaría ser camarero o policía.	3,63
6. Destino\6.6...	Historias M8	No ha pensado aún en el futuro.	2,22

Por lo general, no se han encontrado diferencias significativas entre los menores de Ceuta y Melilla respecto a las percepciones sociales y sus expectativas de futuro educativo y laboral.

4.3. Programas de intervención desarrollados desde el análisis mixto datos en PLE y de historias de vida.

Como parte de los resultados obtenidos en esta tesis doctoral, se han elaborado dos diseños de intervenciones en proceso de publicación por Octaedro como capítulos de libro, para dar respuesta a las necesidades detectadas en la población MENA, tras realizar una revisión de la literatura existente y finalizar la investigación llevada a cabo con los MENA, y que se adjuntan como Anexo A y B. La primera de ella tiene como finalidad aportar estrategias de mejora educativa, social y profesional en este colectivo MENA, y la segunda centrada en la orientación laboral para el tránsito a la vida adulta, dirigida específicamente a este colectivo.

4.3.1. Programa Cometa

Es un programa de intervención que incide en la dimensión educativa y sociocultural de los MENAS. El objetivo principal es mejorar su integración social y brindar el apoyo emocional necesario para poder darles continuidad a sus estudios y salidas profesionales futuras. La meta del programa consiste en la búsqueda de tutores,

que consistirían en una red de personas o familias voluntarias que deciden actuar como familiar cercano de un MENA. La estrategia consistiría en la conexión de la población que se encuentra en riesgo de exclusión con el voluntariado (Froland et al.,1981), y a nivel didáctico de intervención (Gottlieb, 1988). Son estrategias que se ponen en marcha cuando la red social de las personas es pequeña y homogénea y el apoyo social disponible es limitado, como pasa en el caso de los MENAS; y tendría como objetivo conectar al menor con personas de la comunidad donde residen que se prestan voluntariamente a proporcionarles compañía, consejo y apoyo (Froland et al., 1981).

El papel de estas personas tutoras sería el de brindar el apoyo adaptado a las características individuales de cada menor, respetando sus historias vitales y expectativas de futuro. Esto se realizaría a través de un seguimiento diario sobre la evolución educativa del menor, tal y como lo harían sus familias, estando pendiente de sus avances en la escuela, del cumplimiento de las tareas y trabajos, de sus evaluaciones y de las problemáticas encontradas en su día a día, y animándoles a seguir, lo que genera a su vez la creación de vínculos de afecto y mejora de la autoestima. Los tutores del programa deberán estar en contacto cercano con sus tutores legales y académicos para detectar cualquier necesidad que se presente y poder solucionarla lo más rápido posible. Para poder efectuar el seguimiento se le debe dar a los tutores la oportunidad de pasar un tiempo de calidad diario con el menor, con el fin de estrechar lazos y generar vínculos que garanticen la efectividad del programa. Dicho tiempo dependerá de la disponibilidad del tutor y del menor, y las instituciones deben comprometerse a ayudar en la medida de lo posible a que así sea.

Una vez superada esa vinculación y conocimiento entre el menor y el tutor a través del apoyo educativo, se pasa al segundo objetivo, que consiste en orientar, según las preferencias y habilidades del menor, sobre las salidas profesionales a su alcance

según el estado del mercado laboral. Esta fase de acompañamiento termina con la ayuda en la búsqueda activa de empleo, en el caso de que se dé por terminada la fase de formación educativa, asesoramiento en trámites legales y búsqueda de vivienda para su emancipación.

Aunque se trata en principio de un proyecto destinado a los menores de edad, lo ideal y lo que se propone, es que se mantenga después de que el joven haya cumplido los 18 años.

Tipos de mejoras que se espera recibir con el programa:

A. Mejora en el entorno social: El apoyo social que reciben por parte de los tutores ayuda a avanzar en los ámbitos y dimensiones de la integración social, puesto que el menor se va a nutrir del entorno de su tutor y de las relaciones personales y familiares que este tiene en su vida cotidiana.

B. Mejora emocional: La relación cercana con el tutor les mejora sus emociones y les genera confianza, seguridad, afecto y cariño. Es importante sentirse escuchado y tener una persona fija de referencia que se preocupa por todo lo que rodea al menor, brindando motivación y fuerzas para continuar con su proyecto de vida.

Este apoyo emocional y el afecto que reciben facilita su integración sociocultural, mejora de los resultados académicos y que desarrollen una visión más positiva de las personas y cultura de acogida. Aunque los chicos muchas veces siguen percibiendo actitudes racistas por parte de la sociedad en general, el sentimiento de rechazo disminuye al sentirse queridos al menos por una parte de la comunidad. El entorno del menor se va sensibilizando, y las actitudes desfavorables van disminuyendo.

C. Apoyo educativo: El seguimiento realizado por el tutor, así como la comunicación estrecha de todos los agentes implicados, mejora las expectativas de éxito y la continuidad en el sistema educativo. También se crean mejoras en la detección y resolución de problemas educativos, en la motivación del menor y se disminuye la posibilidad de aparición de problemas futuros de delincuencia u otros.

D. Apoyo instrumental: Los tutores ofrecerán ayuda directa en la búsqueda de empleo a los menores y en la creación de un itinerario y proyecto de vida. Aquí la labor de los tutores consistirá en acompañarles a repartir currículos en empresas, realizar cartas de recomendación e incluso poniéndoles directamente en contacto con directores de empresas para recomendar al joven, así como ayudar en el uso de sistemas informáticos para tales fines. Esta actuación y el hecho de que exista una persona que se hace responsable de ellos y que les apoya, tiene como finalidad dar confianza a las empresas para que quieran contratarles, y confianza al menor en su primera andadura en el mundo laboral. Recibirán apoyo en la búsqueda de vivienda, para que puedan acceder a un piso de emancipación o encontrar un estudio o habitación en alquiler, recibiendo en este proceso información realista de la situación del mercado inmobiliario actual en su zona. También existe la posibilidad de ser acogidos en sus casas temporalmente hasta que puedan buscar un lugar donde vivir y evitar que se queden en la calle al cumplir la mayoría de edad.

También serán ayudados en asesoramiento en cuanto a los procesos legales y a su situación jurídica. Muchos de los menores podrán ser empadronados en las casas de sus respectivos tutores si estos, así lo deciden, al cumplir la mayoría de edad, ya que así podrán renovar los permisos necesarios. También se

propone el acompañamiento a hacer las renovaciones necesarias, o se les explicaría cómo realizarlas ellos mismos de manera autónoma. El tutor ayudará en la búsqueda de sus propios ingresos para poder renovar, ya que la legislación exige tener los medios económicos suficientes para poder vivir.

Finalmente, el tutor ofrece apoyo directo con el idioma de la sociedad de acogida, ya que al relacionarse el menor con los familiares y amigos de este, tiene la oportunidad de practicar el idioma autóctono y mejorarlo, enriqueciéndose y nutriéndose de la cultura de acogida.

E. Mejora de la información: Recibir información sobre empleo, vivienda y mantener relaciones con personas de su nuevo entorno, posibilita sobre todo un contacto intercultural entre ambas partes. Los jóvenes aprenden las pautas culturales que predominan en la sociedad de acogida, así como al mismo tiempo, las personas receptoras conocen a los MENAS, sus experiencias y costumbres de origen más de cerca, generándose un entendimiento mutuo por ambas partes. Se propone además a los tutores como actividad cultural, realizar con el tutelado video llamadas a su país de origen para conocer a su familia de origen e incrementar el contacto y entendimiento intercultural.

4.3.2. Proyecto de intervención para la orientación laboral de MENA

Se desarrolla un programa de intervención dirigido a la promoción de recursos personales que promuevan una integración socioeducativa de estos menores y su orientación laboral. El objetivo de este trabajo es el diseño, organización y aplicación de dicho programa, en un formato estructurado, breve y específico. Se diseña un protocolo de intervención estructurado, breve y específico, con el propósito de potenciar las capacidades, destrezas y habilidades de competencia personal y social de estos menores

Tener un proyecto profesional planificado hace tener ideas claras de lo que se pretende conseguir y los pasos necesarios para ello, teniendo como base sus potencialidades y realidad personal para la búsqueda de empleo. A continuación se detallan los pasos y contenidos del proyecto, sin olvidar que cada uno deberá adaptarse a las particularidades del individuo a través de actividades adaptadas a las metas y objetivos de cada persona.

Contenidos del proyecto profesional

El punto de partida de este proyecto será el establecimiento de unas metas profesionales, que se definen porque identifican las necesidades y expectativas del menor. La elaboración del proyecto profesional supone un compromiso consigo mismo y un reto personal, además posee un alto valor formativo, ya que contribuye a la maduración profesional y a desarrollar la capacidad para gestionar el desarrollo profesional de manera consciente y autónoma (García, 2004).

Para Rodríguez Moreno (2002), el proyecto profesional es un conjunto de actividades guiadas por el tutor, asesor, experto u orientador, que de manera progresiva y sistémica servirán para que la persona recoja datos objetivos sobre su propio bagaje personal y aptitudinal, y para que, reflexionando continuamente, acabe por ubicarse en el puesto de trabajo que ambiciona. Para ello debe desarrollar las competencias necesarias y aprender a anticiparse con el desarrollo de la conducta exploratoria, a actuar adquiriendo competencias sociales y emocionales, y a construir proyectos para la toma adecuada de decisiones, puesto que nada debe dejarse a la improvisación. Un error muy frecuente entre las personas que se plantean acceder al mundo laboral es lanzarse a buscar empleo sin método y sin un mínimo de planificación (Sánchez y Espinosa, 2014).

A continuación se detallan los contenidos del proyecto distribuidos en 8 talleres, describiendo qué es lo que se debe trabajar en cada uno de ellos.

A. Taller de autoconocimiento

Se trata de conocer las aptitudes personales que se poseen. Para ello se realizará una búsqueda organizada de información que permita tomar conciencia de las potencialidades y debilidades que se tienen, antes de iniciar la búsqueda de empleo. También se propone realizar cuestionarios online y actividades que ayuden a describirse para completar el autoconocimiento, donde se debe trabajar y evaluar:

- Conocimientos adquiridos y trayectoria educativa.
- Intereses personales y profesionales.
- Competencias, aptitudes y habilidades.
- Personalidad, autoestima y autoconcepto.
- Experiencias que han influido en la personalidad, intereses y gustos profesionales.
- Experiencia laboral.
- Valores y motivaciones.
- Necesidades y expectativas.
- Estilos de aprendizaje.
- Habilidades sociales y de comunicación.

B. Taller de exploración del entorno académico-profesional

Aquí se trata de aprender a recoger, analizar, evaluar y utilizar información útil sobre las diferentes opciones académicas y laborales más relevantes para la búsqueda de empleo. Se recomienda el uso de diferentes fuentes de información: Portales de empleo en internet, prensa, agencias de colocación, servicios de empleo públicos y privados, etc.

Se enseñarán los itinerarios formativos a los que pueden optar, tanto en educación reglada como por vías no formales. También se buscarán los requisitos de acceso, lo que puntúa para acceder, cuánto dura la formación, salidas profesionales, características y salario del puesto de trabajo al que se opta, y las demandas del mercado.

Se realizará una exploración del momento en el que se encuentra el mercado de empleo por sectores y zonas geográficas, así como los cambios sociales, políticos, sanitarios y culturales que les pueden afectar.

Se explicarán qué son los nuevos yacimientos de empleo (NYE), también denominados filones de ocupación, puesto que son aquellas actividades laborales que satisfacen las nuevas necesidades sociales y que necesitan mano de obra. Estas actividades son muy heterogéneas, tienen un campo de prestación o producción localmente definido, un alto potencial de generación de empleo y muchos de ellos no requieren de especiales requisitos de cualificación (Vilallonga, 2002).

C. Taller de identidad profesional

Fruto de los talleres anteriores se van definiendo los roles y fines profesionales, definiéndose hacia dónde se quiere ir. Se realizará en un mapa una priorización de sus preferencias, quedando así definida la identidad profesional.

Se realizará un debate sobre el valor que tiene el trabajo en la vida, en la necesidad de tener habilidades sociales y de saber colaborar y trabajar en equipo. Aquí se recomienda realizar actividades para mejorar la asertividad, la escucha y la empatía.

Después se explicará la importancia de la autoestima y su influencia en las elecciones y preferencias en la búsqueda de empleo, y se realizarán actividades individuales y grupales para trabajarla.

Además se explicará la motivación de logro, para hacer entender que no pueden hacerse responsables de los condicionantes externos que pueden aparecer y que no están a su alcance controlar, definida esta motivación como el impulso de sobresalir, de alcanzar la consecución de metas, de esforzarse por tener éxito, de actuar bien por sí mismo por la satisfacción intrínseca de hacerlo mejor (McClelland, 1989).

Por último, se reflexionará sobre la importancia de buscar apoyo social, familiar y económico, así como conocer la opinión de su entorno acerca del proyecto que se diseña, puesto que esto ayudará a tener una percepción más real de sí mismo y de las opciones que se tienen.

D. Taller de toma de decisiones

El proyecto profesional estará formado por el conjunto de decisiones que se toman a lo largo de la vida, por lo que nunca estará concluido, y conlleva aceptar las dificultades que puedan aparecer, realizar los esfuerzos necesarios para mejorar la situación de manera autónoma y responsable, y ser consecuente con las decisiones que se toman

El eje principal de esta fase será realizar un análisis de las ventajas e inconvenientes de cada una de las opciones, realizar un análisis de las consecuencias de cada alternativa, eliminar las opciones que no acercan al objetivo profesional y ejecutar la decisión tomada a través del plan de acción.

E. Taller de elaboración del plan de acción

Consiste en desarrollar habilidades y competencias necesarias para encontrar, mantener y promocionarse en el empleo. Se redactará el plan siguiendo las características detalladas (Martínez Clares, 2008), y en función de sus necesidades y objetivos:

- Será lo más detallado, concreto y operativo posible respecto a las acciones a realizar, incluyendo la formulación de objetivos, el contenido de las acciones a realizar, su distribución temporal, recursos necesarios y la evaluación.
- Permitirá proyectar en el futuro la viabilidad de la decisión tomada y anticipar las consecuencias y los posibles problemas u obstáculos que puedan surgir.
- Favorecerá un equilibrio entre trabajo, formación y tiempo libre.
- Podrá incluir acciones destinadas a facilitar y mejorar la empleabilidad, impulsando las aptitudes y actitudes personales hacia el empleo y la adquisición de estrategias de inserción laboral.
- Tendrá en cuenta la necesidad de adaptarse a las exigencias cambiantes del mercado de trabajo, tales como la movilidad laboral, la necesidad de formación continua y los cambios tecnológicos y formativos propios de la sociedad del conocimiento.
- Se priorizarán las acciones que favorezcan el acercamiento al mundo laboral, como por ejemplo las ofertas formativas con compromiso de contratación o el trabajo en prácticas.
- Se posibilitarán acciones que ayuden al conocimiento del mercado de trabajo y de las modalidades de contratación, así como de los derechos y deberes de los trabajadores.
- Fomentará el conocimiento y uso de los diferentes servicios de intermediación laboral.
- Impulsará el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas, incluidas aquellas que implican la participación en entidades sociales no lucrativas,

asociaciones, etc. El dominio de esas competencias está muy valorado por las empresas y favorece el desarrollo personal y social.

F. Taller de evaluación del plan de acción

En este taller se evalúa el plan de acción, incorporando procedimientos adecuados y suficientes que permitan introducir los ajustes necesarios para el logro del objetivo o meta profesional propuesta.

G. Taller de identidad digital y búsqueda de empleo

Destinado a explicar la importancia de las redes sociales, puesto que son una potente herramienta para mostrar el talento que se posee. Según un estudio realizado por InfoJobs (Redondo, 2014), en 1 de cada 3 procesos de selección de personal se ha descartado al candidato por su actividad en redes sociales. También existen personas que han perdido su trabajo por culpa de sus redes sociales (Blanco Guzmán, 2016). Motivo por el que les pedimos a nuestros candidatos que realicen egosurfing y se busquen en internet y redes sociales, para ver qué aparece de ellos y evalúen si lo que se ve es recomendable para su búsqueda de empleo.

También se explicará que el currículum está siendo sustituido por la marca personal. La marca personal es un concepto que consiste en considerarse a uno mismo como una marca comercial, con el objetivo de diferenciarse y conseguir un mayor éxito profesional. Una marca es algo que se construye día a día pues muestra quién eres y lo que te gusta hacer. Teniendo en cuenta que las empresas lo valoran, se debe de cuidar.

H. Taller de instrumentos básicos

En este último taller se explicará cómo desarrollar los diferentes instrumentos necesarios para la inserción laboral, por lo que lo ideal será realizarlo en las siguientes cuatro sesiones:

El currículum.

Se debe guiar y asesorar en la creación de diferentes modelos de currículum, y explicar la necesidad de adaptarlos siempre a los requerimientos de las empresas y a los puestos de trabajo donde se envían. En este apartado toda la información que se debe adjuntar ha quedado clara en la creación del plan de acción.

Se explicará también como meter toda esta información en plataformas digitales para la búsqueda de empleo, como LinkedIn, Infojobs y otras.

La carta de presentación

Debe acompañar al currículum como respuesta a una oferta de trabajo y cuando el demandante de empleo se ofrece a una empresa. Hay que tener en cuenta que cada carta necesita un tratamiento diferente, aunque el esquema puede ser similar.

Los test de selección de personal

En este apartado primero se explicará cómo son los test de selección de personal, con el fin de que el menor se prepare lo mejor posible para ese momento. A continuación se realizarán de manera práctica tanto pruebas individuales como grupales y pruebas psicotécnicas.

La entrevista de trabajo

Este último taller tiene tres apartados. En el primero se explica cómo debe enfrentarse a una entrevista de trabajo y cómo se puede preparar ese momento, explicando diferentes tipos de entrevistas y las preguntas que pueden recibir en las mismas. En la segunda parte se les pedirá que diseñen ellos mismos una entrevista, como si ellos fueran los entrevistadores, y que realicen un guión para llevarla a cabo a algún compañero. En la tercera parte de este taller serán entrevistados por un compañero escenificando de manera real ese momento. Al terminar, se darán recomendaciones de mejora y se les preguntará cómo se han sentido.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la presente investigación, por un lado, se pretendió comprender la disponibilidad y el nivel de uso del PLE por parte de los participantes en el estudio, considerando las cuatro dimensiones que forman el PLE: autoconcepto del proceso de aprendizaje, planificación y gestión del proceso de aprendizaje, uso de recursos y herramientas, y comunicación e interacción social. Por otro lado, se pretendía analizar las diferencias significativas existentes entre las dimensiones agrupadas en función de las variables independientes de edad, tiempo en España, actividad favorita, idioma, propósito del uso de internet, experiencia laboral, horas semanales de deporte comprometido y uso de aplicaciones.

Con la creación de las definiciones del concepto MENA, el PLE y la integración social, se ha dado respuesta al objetivo específico 6: "Elaborar un marco teórico de referencia para conocer la situación de los menores en el sistema educativo español, sus relaciones sociales y aprendizajes".

Con respecto al primer objetivo específico: " Diagnosticar y evaluar los PLE/PLN de los MENA escolarizados seleccionados para el estudio para indagar en las herramientas y estrategias de lectura, reflexión, relación y construcción de aprendizaje", se ha dado respuesta con el análisis realizado del PLE, y se ha observado que los datos obtenidos mostraron que todas las dimensiones analizadas recibieron calificaciones en promedio positivas. En la categoría relacionada con el autoconcepto de aprendizaje, las puntuaciones proporcionadas fueron en su mayoría elevadas, lo que se traduce como los valores más positivos para la integración social y educativa de los menores. Sin embargo, llama la atención que las puntuaciones más bajas de esta dimensión se relacionaran con ítems que se vinculaban con el autoconcepto del menor sobre el

aprendizaje, el apoyo y la comunicación social, desprendiendo desconocer el uso con fines educativos.

Añadimos además, que se ve disminuida la dimensión correspondiente al autoconcepto de aprendizaje. Esto también ha sido indicado por Kumi-Yeboah et al. (2018), quienes encontraron fundamental la interacción social de los menores con su entorno para la formación efectiva de su confianza y autoconocimiento del proceso de aprendizaje. Del Sol-Flórez (2012) indica que estos menores suelen ser desvalorizados por otros aspectos sociales, donde esta consecuencia se debe principalmente a la imagen que los medios de comunicación difunden sobre ellos (Coll & Engel, 2014). Este aspecto se ha detectado en este grupo de MENA, pues tienen un autoconcepto de aprendizaje bajo. Una de las consecuencias podría ser que no se sienten valorados en su entorno. Esto puede ser explicado por la necesidad de los niños de ser escuchados y comprendidos por la comunidad en la que interactúan (Aguado, Melero y Gil-Jaurena, 2018), con el fin de que puedan lograr una completa autorregulación del aprendizaje (Martínez-Martínez et al., 2019; Olmos-Gómez, Tomé-Fernández y Olmedo-Moreno, 2019).

En la dimensión relacionada con la planificación y gestión del aprendizaje, destacan los puntajes obtenidos, que muestran que la mayoría de las MENA son capaces de realizar actividades de gestión del aprendizaje, encontrando sólo dificultades con el entendimiento del español en aquellos que aún no dominan la lengua (Bravo y Santos-González, 2017).

Destacamos también, que algunos MENA informaron no utilizar herramientas digitales para autorregular su aprendizaje, como por ejemplo, aplicaciones o redes sociales. Esto se puede atribuir a la dificultad para obtener datos para navegar en internet en sus teléfonos móviles.

Con respecto a las herramientas digitales, si bien un pequeño número de menores no las utiliza, el grupo que sí lo hace las considera de gran valor para su trabajo autónomo como estudiantes y para ayudarlos a progresar en las actividades de la vida diaria. No obstante, de los 34 menores participantes en los relatos de historias de vida, ninguno hacía un uso con fines académicos. Por otra parte, la mayoría de MENA reportaron un uso suficiente de las herramientas y estrategias tradicionales, como los libros de texto o el aprendizaje entre pares.

Del uso que hacen de internet, manifiestan en poco porcentaje (25%) utilizarlo, con fines de relación social con sus amigos, escuchar música o jugar. No se manifiesta en ninguna su uso para fines académicos. Estos resultados reflejan la necesidad de trabajar desde una perspectiva tridimensional, considerando aspectos educativos, sociales y comunitarios. Es fundamental que el sistema educativo, el centro de acogida y, especialmente, el núcleo de población de ciudadanos autóctonos del entorno MENA (barrio, ciudad, etc.) participe de esta inclusión.

Respecto al objetivo general 2: "Establecer el nivel de integración social de los MENAS escolarizados en cuanto a su comunidad y contextos de referencias sociocultural más próximo", los resultados obtenidos para la dimensión relacionada con la comunicación e interacción social, muestran que los menores reportan habilidades suficientes para llevar a cabo interacciones sociales satisfactorias. Tanto es así que los ítems mejor valorados son los de comunicación y empatía con el entorno social adyacente.

En el objetivo específico 2: "Indagar en habilidades para el futuro laboral en la muestra seleccionada", apuntamos que todo el colectivo de menores es capaz de establecer objetivos educativos a corto y largo plazo, además de planificar los pasos necesarios para alcanzarlos, pero autores como Senovilla Hernández (2014) indican

que si bien tienen una buena actitud, los jóvenes necesitan capacitación para establecer sus itinerarios académicos y profesionales, en función de sus perfiles para tomar una correcta toma de decisiones.

Sí bien del objetivo general 4: "Configurar modelos de aprendizaje híbridos que permitan desarrollar el propio PLE en los MENAS escolarizados como medio de potenciación de su integración social y autoeficacia académica", desprendemos a partir de los indicadores comentados, la necesidad de extraer a partir de sus intereses, el diseño de programas de intervención para estos menores. Después de la lectura detenida y categorización de toda la información, concluimos que los menores demandan urgencia en los cursos de cualificación para los trabajos entre los que ellos ven más expectativas de incorporación laboral (camarero, mecánico, vendedores, pintores, etc.). Se dislumbra además como los modelos siguen siendo híbridos, pues los métodos tradicionales de aprendizaje se siguen utilizando.

Como respuesta al objetivo específico 3: "Establecer correlaciones entre el nivel de integración social y los PLE/PLN de una muestra representativa de los MENAS escolarizados en el contexto español", los datos obtenidos de las pruebas inferenciales realizadas muestran que las variables sociodemográficas de uso de aplicaciones, edad e idioma, condicionan las percepciones de los menores sobre su entorno personal. Todos estos aspectos no pueden ser comparados debido al vacío de investigación que existe respecto a los temas que se relacionan con el PLE. No existen investigaciones que relacionen variables sociodemográficas con percepciones de MENA en sus entornos personales de aprendizaje. De hecho, la mayoría de las investigaciones disponibles han examinado el PLE en el contexto de la legislación, los proyectos migratorios, la vulnerabilidad social, los procesos de aculturación, la socialización, el bienestar psicológico y la preparación para la vida activa (Aparicio, 2015).

Otra de las conclusiones extraída en la presente investigación, es que la inclusión social y educativa se puede mejorar mediante el desarrollo de un PLE favorable. Esto puede tener lugar en las instituciones españolas y, preferentemente, desde el contexto escolar. Sin embargo, queda mucho trabajo por hacer para elevar los autoconceptos del proceso de aprendizaje que poseen los MENA, además de sus habilidades de planificación y gestión en relación con este proceso, uso de recursos y herramientas, y comunicación e interacción social. Así, a través de la presente investigación hemos encontrado un foco importante en el que trabajar, en relación con el entorno del menor extranjero no acompañado y sus relaciones sociales con la sociedad de destino para favorecer la inclusión de este colectivo.

En relación al objetivo específico 4: "Establecer correlaciones entre el desarrollo de PLE/PLN y las expectativas de inclusión laboral de la muestra participante implicada en el estudio", vemos que la mayor dificultad y miedo que perciben estos menores es su futuro laboral. Es por lo que han arriesgado todo, por lo que les es muy urgente encontrar una esperanza de que conseguir trabajo es algo tangible. La importancia que le dan a su formación para la vida laboral se convierte así en algo inmediato, urgente y que no se puede prolongar, donde hacen uso de su PLE para conseguirlo.

Se debería contar con la participación activa del MENA, sus opiniones e intereses, abarcando a corto plazo desde la protección del menor de manera integral hasta que se propicie un entorno seguro que permita al MENA adquirir habilidades necesarias para su desarrollo afectivo, psicológico, intelectual y la plena autonomía e inserción laboral y social, evitando los riesgos de exclusión social.

También sería recomendable hacerles un seguimiento personalizado y asesoramiento personalizado, sobre todo en lo referente a su preparación para la mayoría de edad, pues es ahí donde los menores presentan más miedos e

incertidumbres. Sería muy recomendable proporcionarles herramientas eficaces para la búsqueda de empleo y la creación de un proyecto de vida para su futuro laboral.

Respecto al lugar de origen, los menores recuerdan con nostalgia sus vivencias pasadas, mostrando tristeza de lo que han dejado atrás, por lo que sería recondable la realización de talleres para que puedan expresar y aceptar como parte de su historia, las difíciles vivencias que han tenido. La asistencia a la escuela en origen sigue mostrándose en segundo lugar, estando por detrás de la ocupación laboral, debido a la pobreza y necesidad que presentan sus familias. Respecto a la idea de comenzar el viaje, más de la mitad expresaron iniciar el viaje a escondidas de sus familias por temor a que no les dejaran hacerlo, aunque mafiestan seguir en contacto telefónico con ellos en la mayoría de los casos.

El objetivo específico 5: " Construir un sistema de categorías a partir de las historias de vida de los MENA", quedo conseguido como se ha podido ver, y como queda reflejado en le artículo publicado en la revista Espacios (Anexo C).

El objetivo general 3: "Describir a través de las historias de vida, las características y necesidades de los MENA para poder construir intrumentos de integración adaptados a sus singularidades", ha quedado cumplido con el análisis realizado a través del sistema de categorías. Después de repasar los relatos de vida de los MENA, observamos la necesidad de procurar que todos los profesionales que intervienen, conozcan no sólo los factores de migración en general del Colectivo MENA, sino también los costes del viaje que cada MENA ha vivido, como las situaciones duras de supervivencia, abusos y agresiones sexuales, sobre todo a niñas, la exposición a que caigan en las redes de organizaciones criminales de trata de personas y las situaciones de estrés y crisis por las que pasan. Todo esto se tiñe fundamental y necesario para entender las pautas de conducta de cada MENA. Los profesionales

deberán prestar mayor atención por si el MENA no supera estos factores y pueden ser origen y/o potenciadores del Síndrome del Inmigrante con estrés crónico y múltiple conocido como Síndrome de Ulises (Achotegui, 2004).

Al indagar en las percepciones sociales de los MENA en la ciudades de Ceuta y Melilla, encontramos en los resultados obtenidos en las historias de vida, que los menores se sienten a gusto en su nuevo entorno con la comunidad de acogida, teniendo el mayor reparo a la hora de relacionarse con otros menores en su misma situación que les ocasionan problemas.

Las expectativas que tienen con respecto a su futuro educativo, está fuertemente vinculado a la realización de formaciones breves que les cualifiquen para poder trabajar lo antes posible, algo muy normal si tenemos en cuenta la necesidad de cumplir ciertos requisitos legales que ya hemos mencionado, al cumplir la mayoría de edad para poder permanecer en España.

Respecto a sus sentimientos y emociones con respecto a su país de origen, manifiestan echar de menos a sus familias y amigos en origen, aunque priorizando sus necesidades, ven algo necesario emprender la aventura del viaje. En muchos casos en los primeros días de llegada han manifestado estar tristes y no quiere interactuar con nadie, pues manifiestan que lo que encuentran al llegar no es lo que esperaban, teniendo que dormir en la calle, cuando en su lugar de origen tenía un techo donde dormir. Manifiestan tener contacto telefónico con sus familias y a través de redes sociales con sus amigos en origen.

A la hora de hablar de las relaciones que mantienen en el centro de menores con sus iguales, manifiestan encontrar de todo. Por un lado encuentran menores que les explican cómo funciona todo y le ayudan a integrarse, y otros que no le ayudan y les intentan robar mientras duermen. Pero en términos generales, se sienten seguros y

contentos con el recibimiento que se les ofrece. Respecto a los educadores, la totalidad de los MENA manifiestan muestras de cariño y aceptación al referirse al personal que trabajan con ellos, siendo muy apreciadas las atenciones que reciben de su parte.

No se han encontrado diferencias significativas al comparar las percepciones sociales de los grupos de menores de centros educativos de Ceuta con respecto a los menores en centros educativos de Melilla, como tampoco se encontraron diferencias con respecto a sus expectativas de futuro.

Con el diseño de las dos intervenciones para mejorar las salidas profesionales de los MENA, se ha dado respuesta al objetivo específico 7: "Diseñar intervenciones en respuesta a las necesidades detectadas en el colectivo MENA". (Anexo A y B).

Ha quedado reflejado en este estudio, la escasez de programas de intervención educativa y laboral dirigidos a MENAS en la actualidad y la necesidad de trabajar en esta dirección, pudiendo realizar intervenciones e investigando longitudinalmente si cumplen su función y en qué medida.

Por último, resaltaremos que los indicadores que podemos extraer a partir de sus intereses para el diseño de programas de intervención, serían los relacionados con su inserción en el mercado laboral y emancipación al cumplir la mayoría de edad. Para poder alcanzarlos se hace inmediato trabajar competencias como la de trabajo en equipo, mejorar integración social como sentimiento de pertenencia en la comunidad de acogida y la formación continua.

6. LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO

Entre las limitaciones identificadas, destaca la dificultad para acceder a la muestra que se ha encontrado en este estudio. A pesar de esto, se recogen datos confiables, gracias a la colaboración con diversas instituciones y la participación de un gran número de investigadores, participantes en el Proyecto I+D+I EDU2017-88641-R "Modelos de aprendizaje híbridos para la intervención educativa con Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS). Herramientas eficaces para la integración escolar y social", que financia parte de este estudio (Anexo H).

Añadimos como proyección del trabajo que, debido al número de menores inmigrantes evaluados, los resultados obtenidos en la presente investigación son extrapolables a nivel nacional, lo que permite que los resultados puedan ser utilizados por los profesionales de la educación para mejorar los entornos personales de aprendizaje de estos menores y facilitar su posterior integración educativa y social.

Respecto a las limitaciones identificadas, destaca, desde el punto de vista metodológico, en los relatos de vida para conocer cómo los MENAS construyen, la dificultad de entender cómo interpretan y viven su realidad para llegar a conocer sus necesidades socioeducativas y laborales. También fueron muchas las dificultades encontradas para registrar, analizar e interpretar las informaciones recabadas, puesto que realizar las entrevistas ocupaba mucho tiempo y en algunas ocasiones, se descartaron participantes por dejar el estudio a medias.

Se muestra la dificultad también para ser objetivos, puesto que, el contacto tan prolongado con los informantes de la investigación, para generar los relatos de vida, generó la dificultad de separar las valoraciones, sentimientos y emociones de los entrevistados, de la información objetiva de los informantes, ya que, por un lado, había que distanciarse del sujeto, en este caso el menor, pero por otra, había que llegar a

acuerdos intersubjetivos que llevaran a comprender e interpretar sus emociones y percepciones más allá de lo que ellos podían expresar a través del lenguaje oral, para poder así, avanzar en la construcción de significados compartidos y extraer el conocimiento tácito tan importante en esta estrategia, que era crear un vínculo afectivo con los menores.

Una de las principales limitaciones de los relatos de vida está referida a la validez, es decir: ¿Hasta qué punto es creíble lo que el informante clave, en este caso el MENA, cuenta? ¿Qué podemos creernos? ¿Qué hay de cierto o qué es invención del informante? Una de las estrategias seguidas, para dar credibilidad a los relatos, fue contrastar parte de la información, que ofrecían los menores, con personas afines a su entorno, en este caso, fueron los educadores. Sin embargo, esta estrategia no se utilizó con todo el relato, porque no se trataba de desarrollar una historia de vida paralela con el educador, sino que se pretendía que este aportara más datos sobre algún aspecto, que nos hubiese llamado la atención en el relato original.

Así por ejemplo, cuando uno de los informantes menores señala que *“Estos niños están acostumbrados a ir a Punta Blanca, porque están muy bien allí y encima les dan una paga”* (Historia C4, Pos. 51), intentamos corroborar esta información preguntando al educador social sobre lo que es Punta Blanca, lo que nos quiere decir con este mensaje y respecto al protocolo de actuación existente en ese caso.

Otra de las dificultades que se presentó para la elaboración de los relatos fue el idioma, ya que se tenía que traducir el idioma original (dariya, en el caso de los MENAS, que llegan a Ceuta, y, chelja, en el caso de los MENAS, que llegan a Melilla) al castellano y, en algunos casos, se perdía el sentido original de algunas expresiones, ya que no tenían sentido en la cultura del lugar de llegada.

7. DIFUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se detalla la difusión de los resultados del presente trabajo de investigación, ordenado cronológicamente:

- 01/2018: Martínez-Martínez, A., Cepero-Espinosa, S. y Pistón-Rodríguez, M.D. (2018). Utilización de las herramientas virtuales de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) en Menores Extranjeros no Acompañados (MENA) de la ciudad autónoma de Ceuta. *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 2018. Editorial: AEPC (Asociación Española de Psicología y Conducta).

Este capítulo de libreo está financiado por el proyecto : MODELOS DE APRENDIZAJE HÍBRIDOS PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS (MENAS). HERRAMIENTAS EFICACES PARA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y SOCIAL.

https://www.researchgate.net/publication/342097776_Utilizacion_de_las_herramientas_virtuales_de_los_Entornos_Personales_de_Aprendizaje_PLE_en_Menores_Extranjeros_no_Acompañados_MENA_de_la_ciudad_autonoma_de_Ceuta

- 06/2018. Pistón-Rodríguez, M.D. (2019). Entornos personales de aprendizaje en la integración social de MENAs. (Póster). *VI Jornadas de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Granada*. Granada, España. (Ver en Anexo J)
- https://www.researchgate.net/publication/329360846_Entornos_Personales_de_Aprendizaje_en_la_Integracion_Social_de_MENAS

- 04/2019: Parejo Jiménez, N. y Pistón-Rodríguez, M.D. (2019). El uso de las redes sociales en jóvenes: dependencia y repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Inclusión y Diversidad*. PRAXIS.
https://www.researchgate.net/publication/342098133_EL_USO_DE_INTERNET_EN_LOS_ADOLESCENTES_HACIA_UN_CAMBIO_DE_PERSPECTIVA_Y_DE_RECURSO_EDUCATIVO_EN_LAS_AULAS
- 09/2019: Pistón-Rodríguez, M.D. (2019). Experiencias Socioeducativas en MENAS. *La pedagogía social en un entorno VICA: ¿Viejos problemas, nuevas perspectivas?* Ediciones Blanquerna. (Ver en Anexo K).
https://www.researchgate.net/publication/354955510_Experiencias_Socioeducativas_en_MENAS
- 09/2019: Pistón-Rodríguez, M.D. (2019). Entornos personales de aprendizaje en Menores exytranjeros no Acompañados. (Póster). *VII Jornadas de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Granada*. Granada, España. (Anexo R).
- 06/2020: Parejo-Jiménez, N. y Pistón-Rodríguez, M.D. (2020) Uso de internet en los adolescentes: Hacia un cambio de perspectiva y de recursos educativos en la aulas. *Tecnologías y tendencias didácticas emergentes en escenarios educativos*. Octoedro.
https://www.researchgate.net/publication/342098133_EL_USO_DE_INTERNET_EN_LOS_ADOLESCENTES_HACIA_UN_CAMBIO_DE_PERSPECTIVA_Y_DE_RECURSO_EDUCATIVO_EN_LAS_AULAS
- 09/2020: Parejo-Jiménez, N., Pistón-Rodríguez, M.D., Maroti-Aguilera, E. y Cuevas-Aguilera, J.M (2020). *Técnicas de intervención en los centros educativos como clave para la inclusión del MENA*. CIPI Ediciones

https://www.researchgate.net/publication/354953191_Tecnicas_de_Intervencion_en_los_Centros_Educativos_como_claves_para_la_inclusion_del_Menor_Extranjero_no_Acompañado_escolarizado

- 11/2020. Aguaded-Ramírez, E. M., Pistón-Rodríguez, M. D., Pegalajar-Moral, M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2020). El Sistema de Categorías como herramienta para comprender las Historias de Vida de los menores extranjeros no acompañados. *Revista ESPACIOS*. ISSN, 798, 1015. (Anexo C).
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n41/a20v41n41p12.pdf>
- 11/2020: Aguaded-Ramírez, E., Ponce-González, N. y Pistón-Rodríguez, M.D. (2020). La educación del alumnado refugiado en España. *Dualidad educativa en momentos de pandemia: entre la presencialidad y la virtualidad*. Octaedro.
https://www.researchgate.net/publication/355702321_La_educacion_del_alumnado_refugiado_en_Espana
- 01/2022. Olmos-Gómez, M. C., Pistón-Rodríguez, M.D., Chacón-Cuberos, R., Romero-Díaz De La Guardia, J.J., Cuevas-Rincón J.M. and Olmedo-Moreno E.M.(2022). Characterising UFM (Unaccompanied Foreign Minors): Educational level and length of stay as individual difference factors that impact academic self-efficacy. *Frontiers in psychology*
Enviado el: 21/09/2021
Aceptado el: 20/01/2022
DOI: 10.3389/fpsyg.2022.780488 Identificación del manuscrito: 780488
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.780488/abstract>
Factor impacto año 2020: 2,990 ; Citiscore 2020: 3.5: Q2 (Anexo L)
- 02/2022. "Programa de intervención para la Orientación laboral de MENAs". En fase de publicación como capítulo de libro con la editorial Dykinson. (Anexo A)

- 02/2022. "Diseño de un programa de intervención educativa para la mejora de la integración profesional de MENAs". En fase de publicación como capítulo de libro con la editorial Dykinson. (Anexo B)

8. FINANCIACIÓN

El presente trabajo ha contado para su financiación y desarrollo con un contrato predoctoral de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación y Ciencia de España, con referencia FPU16/06867, con una duración de cuatro años, desarrollado en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en España.

Además ha sido parte de un Proyecto I+D+I 2017, cuyo nombre es "Modelos de aprendizaje híbridos para la intervención educativa con menores extranjeros no acompañados (MENAS). Herramientas eficaces para la integración escolar y social", con referencia: EDU2017-88641-R, organizado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, y con una financiación de 46.706,00 euros y la IP es Dra. Eva María Olmedo Moreno.

Se ha firmado el Convenio de Cotutela entre la Universidad de Granada (España) y la Universidad de Tor Vergata (Italia) para el reconocimiento de la Tesis Doctoral en ambas universidades. Financiación Escuela Internacional de Posgrado de la UGR.

Se ha contado con beca ERASMUS de la Unión Europea para la convocatoria 2019/2020, del programa ERASMUS+ de la Escuela Internacional de Posgrado de la universidad de Granada, para la movilidad internacional para la obtención de la Mención Internacional en la presente Tesis Doctoral.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Aceves Lozano, J. E., & Jorge, E. (1997). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *México: Ciesas, México.*
- Achotegui, J. (2008). Cómo evaluar el estrés y el duelo migratorio. Escalas de evaluación de factores de riesgo en la migración. Aplicación al estrés y el duelo migratorio. Escala Ulises. *Ediciones El Mundo de la mente.* Llançà.
- Achotegui, J. (2012). Emigrar hoy en situaciones extremas. El síndrome de Ulises. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació I de l'Esport*, 30(2), 79–86. <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/171>.
- Acnur. (1997). *La situación de los refugiados en el mundo 1997-1998: un programa humanitario.* Icaria Editorial.
- Adell, J. (2013). Entornos personales de aprendizaje.
- Adell, J., Castellet, J. M., Gumbau, J. P. (2004). Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I. *Centre d'Educació i Noves Tecnologies de la UJI con la colaboración del Servei d'Informàtica y del Gabinet Tècnic del Rectorat.*
http://cent.uji.es/doc/eveauji_es.pdf
- Adell, J., & Castañeda Quintero, L. J. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje.
- Adell, J., & Castañeda Quintero, L. J. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2014). El ecosistema pedagógico de los PLEs. L. Castañeday J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 29-51). Marfil.
<http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/30409/1/capitulo2.pdf>

- AENOR (2014). “El papel de las normas en las ciudades inteligentes”; *Informes de Normalización*. Madrid: Comité AEN/CTN 178.
- Aguaded-Ramírez, E. (2017). Smart city and intercultural education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 326-333.
- Aguaded-Ramírez, E.M., Pistón-Rodríguez, M.D., Pegalajar-Moral, M. y Olmedo-Moreno, E.M. (2020). El sistema de categorías como herramienta para comprender las historias de vida de los menores extranjeros no acompañados. *Revista ESPACIOS*. 798, 1015.
- Aguaded-Ramírez, E.M., Pistón-Rodríguez, M.D. y Ponce-González, N.(2021). La educación del alumnado refugiado en España. En G. Gómez, C. Rodríguez, M. Ramos, J. C. de la Cruz Campos (Eds.). *Dualidad educativa en momentos de pandemia. Entre la presencialidad y la virtualidad* (pp. 71-84). Octaedro.
- Aguado, T., Melero, H. S., & Gil-Jaurena, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2).
- Aguirre Romero, J. (1996). Artes de la memoria y realidad virtual. *Revista Digital Especulo*, 2.
- Alban, G. P. G., Arguello, A. E. V., y Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173.
- <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860>

- Alexanian, A., Sales Gutiérrez, L., & Camarasa i Casals, M. (2015). *Fronteras difusas, víctimas invisibles: aproximación a la trata de seres humanos con fines de explotación laboral en el servicio doméstico en España*.
- Alioua, M. (2005). La migration transnationale des Africains subsahariens au Maghreb. L'exemple de l'étape marocaine. *Horizons Maghrébins-Le droit à la mémoire*, 53(1), 79-88.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (1997). *Menores no acompañados y la protección del asilo. Delegación de ACNUR en España. Ministerio de empleo y Seguridad Social*.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados -ACNUR. Personas que necesitan protección. En: *La situación de los refugiados en el mundo Un programa humanitario*. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Barcelona: ICARIA, 1997. 1-55
- Angelidou, G., & Aguaded Ramírez, E. M. (2016). Los derechos de los menores extranjeros no acompañados en los centros de menores.
- Anguera, M. T.; Blanco-Villasenor, A.; Losada, J. L. y Portell, M. (2018). Pautas para elaborar trabajos que utilizan la metodología observacional. *Anuario de Psicología*. Pp. 9-17.
<https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2018.02.001>
- Annan, K. (2004). The causes of conflict and the promotion of durable peace and sustainable development in Africa. *African Renaissance*, 1(3), 9-42.
- Aparicio Chofré, L. (2015). Avances y desafíos en la regulación de los menores extranjeros no acompañados en España. *Revista de Derecho*, 20, 120–141.
- Aparicio Gómez, R. (2009). Estudio sobre la migración internacional de los menores extranjeros no acompañados subsaharianos hacia las islas Canarias. *Iglesias*

Martínez, J. & Col. *Fundación Nuevo Sol*. Pp. 188.

http://www.casafrika.es/casafrika/Agenda/2009/11_MENA_Informe.pdf.

Arango, J. (2003). Las explicaciones teóricas de las migraciones: Luz y sombra.

Migración y Desarrollo, 1, 31.

Ararteko. (2005). Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV.

Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco.

ARARTEKO.

Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos

metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana

Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14 -31.

Area, M., y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. J. De

Pablos (Coord.), Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la

era de Internet (391-424). Aljibe.

Arizmendi, S. (2015). Contribución a la definición de indicadores para la medición y

valoración de smart cities. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Attwell, G. (2006). The wales-wide web. *Personal Learning Environments*, 1.

www.knownet.com/writing/weblogs/Graham_Attwell/entries/6521819364

Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments. The future of e-learning?

eLearning Papers, 2.

<http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>

Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista*

cognoscitivo. Trillas.

Azkuna, I. (2012). *Smart Cities study: Estudio internacional sobre la situación de las*

TIC, la innovación y el Conocimiento en las ciudades.

- Bakewell, O., & De Haas, H. (2007). African Migrations: Continuities, discontinuities and recent transformations. In *African Alternatives*, 96–118.
- Bandura, A. (1993). Cognitive development and functioning. *Journal Educational Psychologist*. 28 (2), 117-148.
- Barab, S., MaKinster, J. G., & Scheckler, R. (2004). Designing system dualities. *Designing for virtual communities in the service of learning*, 315.
- Barabási, A. L. (2002) *Linked: The New Science of Networks*, Perseus Publishing.
- Barajas, M. (2003). *La tecnología educativa en la enseñanza de la educación superior: Entornos virtuales de aprendizaje*.
- Barberá, E., & Badía, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza*.
- Bargach, J. (2005). An ambiguous discourse of rights: The 2004 family law reform in Morocco. *Hawwa*, 3(2), 245-266.
- Bargach, A. (2006). Los contextos de riesgo: menores migrantes "no" acompañados. In *Menores tras la frontera: Otra Inmigración que aguarda* (pp. 51-62). Icaria Editorial.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1995831>
- Barragán, J. (2003). Integración de tecnología en el proceso enseñanza-aprendizaje. http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/concurso/tematica_e/0132.pdf.
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Revista de Perfiles Educativos*, XXXI (125), 76-85.
- Barros, L. & Col. (2002), *L'immigration Irrégulière Subsaharienne à Travers et Vers le Maroc*. ILO.

- Barroso Osuna, J. M., & Cabero Almenara, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (2), 25-38.
- Barudy, J. (2009). Las necesidades infantiles. *Los buenos tratos a la infancia* (61-76). Editorial Gedisa.
- Bastida, E. y Salamanca, R. (2001). Menores marroquíes no acompañados en Madrid. *Mugak*, 16, 7-12.
- Batard, L.A. (2015). “Barcelona Contacless”, adhesivos inteligentes para crear conexiones entre el mundo real y digital. En Grupo Tecma Red S.L. *I Congreso Ciudades Inteligentes* (1-526). Madrid.
- Benito, A., Cruz, A., Cáceres, I., & Alba, E. (2007). Hacia la convergencia europea: relato de una experiencia de innovación docente en la UEM. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(7), 1-17.
- Bendit, R. y Stokes, D. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29.
- Bensaad, A. (2003). Agadez, carrefour migratoire sahélo-maghrébin. *Revue européenne des migrations internationales*, 19(1), 7-28.
- Berganza, I. (2003). Los menores extranjeros no acompañados en Bizkaia. *Situación actual y propuestas de mejora (Tesis doctoral)*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida, Perspectiva etnosociológica. (Edición Be). *Edición Bellaterra*.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher education*, 8(4), 381-394.
- Biggs, JB (1985). El papel del meta-aprendizaje en los procesos de estudio. *Revista británica de psicología educativa*, 55 (3), 185-212.

- Biggs, JB (1987). Enfoques de los estudiantes para aprender y estudiar. Monografía de investigación . *Consejo Australiano para la Investigación Educativa Ltd., Radford House, Frederick St., Hawthorn 3122.*
- Biggs, J. (1993). ¿Qué miden realmente los inventarios de los procesos de aprendizaje de los estudiantes? Una revisión y aclaración teórica. *Revista británica de psicología educativa* , 63 (1), 3-19.
- Biggs, J. (2001). La institución reflexiva: asegurar y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. *Educación superior* , 41 (3), 221-238.
- Biggs, J. y Moore, P. (1993). Concepciones de aprender y enseñar. *El proceso de aprendizaje*. Pp. 20-26.
- Blanco Guzmán, J. L. (2016). Identidad digital y redes sociales personales en la búsqueda y reclutamiento de empleo en empresas turísticas.
- Bloch, A. (2007). Refugees in the UK Labour Market: The Conflict between Economic Integration and Policy-led Labour Market Restriction. *Journal of Social Policy*, 37(1):21-36.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain. *McKay*, 20(24), 1.
- Boletín Oficial del Estado. *Real Decreto de 24 de julio de 1889, por el que se publica el Código Civil (1889)*
- . https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1889-4763.
- Boletín Oficial del Estado (1978). *Constitución española (1978)*.
- Boletín Oficial del Estado (1998). *Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor*.
- <https://www.boe.es/boe/dias/1998/06/24/pdfs/A20689-20702.pdf>.

Boletín Oficial del estado (2000). *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*. 299, Boe 46 (2000).

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2000/BOE-A-2000-544-consolidado.pdf>.

Boletín Oficial del Estado (2009). *Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria*.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2009/BOE-A-2009-17242-consolidado.pdf>.

Boletín Oficial del Estado (2014). *Protocolo marco sobre determinadas actuaciones en relación con los menores extranjeros no acompañados (2014)*.

Boletín Oficial del Estado (2015). *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*, Pub. L. No. 180.

Bonet, R. (2014). Los niños de la calle de Melilla: huir del centro de menores para evitar la expulsión. *El Diario*.

http://www.eldiario.es/desalambre/FOTOS-Ninos-Melilla-maltrato-institucional_12_339236074.html

Borras, A. (2009). La evolución de la protección del niño en el derecho internacional privado desde el convenio de nueva york de 1989. *Jornadas en conmemoración del 50 aniversario de la declaración universal de los derechos del niño y del 20 aniversario del convenio de nueva york sobre los derechos del niño*.

Boudiaf, H. H. (2017). *Las nuevas generaciones de personas menores migrantes*. (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).

Bouskela, M., Casseb, M., Bassi, S., De Luca, C., & Facchina, M. (2016). *La ruta hacia las smart cities: Migrando de una gestión tradicional a la ciudad inteligente* (Vol. 454). Inter-American Development Bank.

- Bravo A., Santos González, I., & Del Valle, J. F. (2010). Revisión de actuaciones llevadas a cabo con menores extranjeros no acompañados en el Estado Español. *Oviedo: Universidad de Oviedo.*
<http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/documentos/menas.pdf>
- Bravo, A., y Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention, 26*(1), 55-62.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1132055915000599>
- Bravo Rodríguez, M. R. (2005): La situación de los Menores Extranjeros No Acompañados en España. *Conferencia Regional sobre Migraciones de los menores no acompañados: actuar de acuerdo con el interés superior del menor.*
<http://jcpintoes.en.eresmas.com/conferencia%20mena.pdf>
- Brown, J. (2002). Training needs assessment: A must for developing an effective training program. *Public personnel management, 31*(4), 569-578.
- Brown, R. (2010). The march of the market. *The marketisation of higher education and the student as consumer* (pp. 25-38). Routledge.
- Bruner, J. (1997). Celebrando la divergencia: Piaget y Vygotsky. *Desarrollo humano , 40* (2), 63-73.
- Bueno Abad, J. R., & Mestre Luján, F. J. (2006). La protección de menores migrantes no acompañados: un modelo de intervención social. *Revista Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social, (14)*, 155–170.
[http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2755060&info=resumen&idm a=SPA.](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2755060&info=resumen&idm a=SPA)
- Buchem, I., Atwell, G., & Torres, R. (2011). Understanding personal learning environments: Literature review and synthesis through the activity theory lens.

In R. Torres (Chair), *Proceedings on the PLE Conference 2011. Second Conference on Personal Learning Environments*. University of Southampton. Southampton, UK.

Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.

Cachón Rodríguez, L. (2009). La España inmigrante: marco discriminatorio, mercado de trabajo y políticas de integración. *La España inmigrante*, 1-351.

Calvo de León, R. y Arroyo Alonso, L.J. (2003). Actuación educativa con menores extranjeros no acompañados en la Residencia Gregorio Santiago de Burgos. En Luque, P.A.; Amador, L.V. y Malagón, J.L. (2003). *Educación Social e Inmigración*. Sociedad Ibérica de Pedagogía Social y Diputación de Sevilla, 227-236.

Capdevila, M. (2000). Los menores extranjeros indocumentados no acompañados (MEINA) exigencia de nuevas respuestas. In *Actas II Congreso sobre la inmigración en España. España y las migraciones internacionales en el cambio de siglo*.

Capdevila, M., & Ferrer, M. (2003). *Los menores extranjeros indocumentados no acompañados (MEINA)*. Generalitat de Catalunya. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

Capdevila i Capdevila, M., & Ferrer Puig, M. (2004). Estudio sobre los menores extranjeros que llegan solos a Cataluña. *Migraciones*, (16), 121-156.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1154858&info=resumen&iidioma=SPA>.

- Capote, A., y Iarrera, S. (2020). Migrantes menores no acompañados en un espacio de transición: Milazzo (Sicilia-Italia). *In Anales de geografía de la Universidad Complutense I*(40). P. 31-54. Servicio de Publicaciones.
- Carmona, N. D. M. (2013). Familias cambiantes, paternidad en crisis. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 177-209.
- Casanova, H., Díaz-Barriga, Á., Loyo, A., Rodríguez, R., & Rueda, M. (2017). El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa. *Perfiles educativos*, 39(155), 194-205.
- Cases, L. (2014). *La colaboración público privada en los proyectos Smart city*. Garrigues.
http://www.garrigues.com/es_ES/noticia/la-colaboracion-publico-privada-en-losproyectos-smart-city
- Casquero, O., Portillo, J., Ovelar, R., Romo, J., & Benito, M. (2008). iGoogle and gadgets as a platform for integrating institutional and external services.
- Castañeda Quintero, L. J., & Adell, J. (2013). Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red.
- Castañeda, L., & Adell, J. (2014). Beyond the tools: analysing personal and group learning environments in a university course/Más allá de la tecnología: análisis de los entornos de aprendizaje personales y grupales de estudiantes en una asignatura universitaria. *Cultura y educación*, 26(4), 739-774.
- Castañeda, L., & Camacho, M. (2012). Desvelando nuestra identidad digital. *El profesional de la información*, 21(4), 354-360.
- Castañeda, L., & Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*, 17-39.

- Castles, S., & Miller, M. (2007). La era de la migración. *Movimientos internacionales de población en el mundo moderno, 1*.
- Castell, V. (2016). Las 10 competencias más demandadas por las compañías en el mercado laboral español. *Page Executive*.
http://www.michaelpage.es/sites/michaelpage.es/files/17_05_2016.pdf
- Casullo, M. & Fernández Liporace, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA*, 6 (1), 25-49.
- Casullo, M. M., Benatuil, D., Bilbao, M., Camacho, J. M., Castro Solano, A., Díaz Loving, R., ... & Zubietta, E. M. (2008). *Prácticas en psicología positiva*. Lugar.
- CEAR —Comisión Española de Ayuda al Refugiado— (2010, 2013, 2015 y 2016). *Las personas refugiadas en España y en Europa*. Informe Anual. Madrid.
- Cebolla H. y González A. (coords.) (2013). *Inmigración ¿integración sin modelo?* Alianza, Madrid.
- Cejas, E y Pérez, J. (2003). *Un concepto controvertido: competencias laborales*.
- Chacón-Cuberos, R., Expósito-López, J., de la Guardia, J. J. R. D., & Olmedo-Moreno, E. M. (2021). Skills for Future Work (H2030): Multigroup Analysis in Professional and Baccalaureate Training. *Research on Social Work Practice*.
- Charmaz, K. C. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5 (1), 50–67.

- Chatti, M. A., Schroeder, U. y Jarke, M. (2012). *LaaN: Convergence of knowledge management and technology-enhanced learning*. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 5 (2), 177-189.
- Chatti, M. A. (2013). *The LaaN Theory*. En S. Downes, G. Siemens y R. Kop (Eds.), *Personal learning environments, networks, and knowledge*.
- Cisternas, C. F. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), ág-209.
- Cofer, D. (2000). *Informal Workplace Learning*. *Practice Application Brief*, 10, U.S. Department of Education: Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Colado, S; Gutiérrez, A; Vives, C.J y Valencia, E. (2014). *Smart City. Hacia la gestión inteligente*. Marcombo.
- Coll, C., & Engel, A. (2014). Introduction: Personal Learning Environments in the context of formal education/Introducción: los Entornos Personales de Aprendizaje en contextos de educación formal. *Cultura y Educación*, 26(4), 617-630.
- Coll Salvador, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*.
- Collins, A. y Halverson, R. (2010). La segunda revolución educativa: repensar la educación en la era de la tecnología. *Revista de aprendizaje asistido por computadora* , 26 (1), 18-27.
- Consejería de Empleo, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. (2009). *Proyecto Forinter2: Formación en Interculturalidad y Migraciones*. Programa Operativo del Fondo Social Europeo para Andalucía 2007-2013. Sevilla: Junta de Andalucía.

- Consejería de Gobernación y Consejería de Empleo. (2006). II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009. Sevilla: Junta de Andalucía
- Consejería de Gobernación, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. (2006). Proyecto Forinter: Formación en Interculturalidad. Programa Operativo Integrado de Andalucía 2000-2006. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Gobernación. (2001). I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001-2004. Sevilla: Junta de Andalucía.
- 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, pp. 44-60.
- Constitución española. *Boletín Oficial del Estado*, núm.311, de 29 de diciembre de 1978. *BOE-A-1978-31229*.
[https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Contreras, F. C. (2004). Weblogs en educación.
- Coll Salvador, C. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.*
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage.*
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. (2008). La Investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psyche*, 17(1), 29–39.
- Cormier, D. (2011). *Rhizomatic Learning – Why we teach?*
<http://davecormier.com/edblog/2011/11/05/rhizomatic-learning-why-learn/>
- Corominas, M. (2001). *Los estudios de recepción. Portal de la Comunicación. Bellaterra. Institut de la.*

- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336
- Coronel, P. C. P., Herrera, D. G. G., Álvarez, J. C. E., & Zurita, I. N. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza–aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 121-142.
- Creswell, J. W., y Plano, V. L. (2007). Designing and conducting. Mixed Methods research. *Thousand Oaks*, CA: Sage.
- Cross, J. (2011). *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. John Wiley & Sons.
- Cruz, A., Benito, A., Cáceres, I., y Alba, E. (2007). *Hacia la convergencia europea: relato de una experiencia de innovación docente en la UEM*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(7), 1-17.
- Cuartero, J. (2017). ¿Qué requisitos debe cumplir una ciudad para ser una Smart City? *Revista Análisis & Opinión*.
<http://www.americaeconomia.com/analisis-opinion/que-requisitos-debe-cumplir-una-ciudad-para-ser-una-smart-city>
- Cubero, M. (2005). Un análisis cultural de los procesos perceptivos. *Anuario de psicología* , 36 (3), 261-280.
- Cuervo Martinez, Á. (2010). Parenting styles and socioaffective development in childhood. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.
- Dameri, P y Rosenthal-Sabroux, C. (2014). *Smart City: How to Create Public and Economic Value with High Technology in Urban Space (Progress in is)*.

- Daniel, J., Vázquez Cano, E., y Gisbert, M. (2015). El futuro de los MOOC: ¿aprendizaje adaptativo o modelo de negocio? RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 64-74.
<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2475>
- Dantagnan, (2009). Los trastornos del apego: elementos diagnósticos y terapéuticos. *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia* (165-212). Editorial Gedisa.
- Darabi, A., Liang, X., Suryavanshi, R., y Yurekli, H. (2013). Effectiveness of online discussion strategies: A metaanalysis. *American Journal of Distance Education*, 27(4), 228-241.
- Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). *Future work skills 2020*. Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, 540.
<http://hdl.voced.edu.au/10707/194830>
- Declaración de los Derechos del Niño de 1959.*
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf
- Declaración de los Derechos del Niño 1989. Convención de 20 de noviembre de 1989 sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Resolución 44/25).*
<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Defensor del Pueblo: Memorias Anuales de la Oficina del Defensor del Pueblos (2007), (2008), (2009), (2010), (2011) y (2012).*
- Defensor del Pueblo de España (2011). *¿Menores o Adultos? Procedimientos para la determinación de la edad.*

- Defensor del Pueblo de España (2012). *La trata de seres humanos en España: víctimas invisibles*.
- Denzin, N. K. (1978). The work of little children. *Toward a Sociology of Education*, 12, 316.
- Devi Prasad, B. (2019). Qualitative Content Analysis: Why is it Still a Path Less Taken?. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art.36, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3392>.
- Deyle, R., & Schively Slotterback, C. (2009). Group learning in participatory planning processes: An exploratory quasiexperimental analysis of local mitigation planning in Florida. *Journal of planning education and research*, 29(1), 23-38.
- Díez Morrás, F. J. (2012). Indefinición del interés superior del menor extranjero no acompañado en perjuicio de su protección. *Redur*, 10, 95–104.
- Dillenbourg, P. (1999). Introduction: What Do You Mean By “Collaborative Learning”. En: P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning. Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Pergamon.
- Directiva 2003/86/CE del Consejo, de 22 de septiembre de 2003 sobre el derecho a la reagrupación familiar*. Diario Oficial de la Unión Europea, núm. 251, de 3 de octubre de 2003, páginas 12 a 18 (7 págs.). DOUE-L-2003-81614. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2003-81614>
- Dobbs, K. (2000). Simple Moments of Learning. *Training*, 35 (1), 52-58.
- Doménech, F., Jara, P., & Rosel, J. (2004). Psychology student perception of the teaching-learning process undertaken in an introductory course. In Psychostatistics and its impact on academic achievement. *Psicothema*, 16(1), 32-38.

- Domínguez Pérez, M., & Crespi-Vallbona, M. (2015). ¿ Es posible la sostenibilidad de las ciudades turistificadas? Los casos de los centros históricos de Madrid y Barcelona. *ROTUR. Revista de Ocio y Turismo*, 15(1), 22-38.
- Downes, S. (2010). Learning networks and connective knowledge. In *Collective intelligence and E-Learning 2.0: Implications of web-based communities and networking* (pp. 1-26). IGI global.
- Downes, S. (2012). *E-Learning generations*.
<http://halfanhour.blogspot.be/2012/02/elearninggenerations.html>
- Driscoll, M. (2000). Psychology of Learning for Instruction. *Needham Heights, MA. Allyn & Bacon*.
- Duart, J. M. y Sangrà, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Gedisa/ EDIUOC.
- Duck, S. (1994). *Meaningful relationships: Talking, sense, and relating*. Sage Publications, Inc.
- Dunkin, MJ y Biddle, BJ (1974). *El estudio de la enseñanza* . Holt, Rinhart y Winston.
- Duran Ayago, A. (2009). Menor, extranjero y no acompañado: respuestas (insuficientes) del ordenamiento jurídico español para afrontar su regulación. Jiménez, A. & Col. *Menores migrantes sin referentes familiares*. pp.126.
- Durán Ruiz, F. J. (2012). Derechos de los menores extranjeros y la determinación de su edad: cuestiones sustantivas y procesales. In *Actas del congreso internacional sobre migraciones (Vol. XXXIII, pp. 81–87)*.
<http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>.
- Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático. *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*, 329-357.
- Eco, U. (1999). *Kant y el ornitorrinco*. Lumen.

- Eisman, L. B., & Moreno, E. M. O. (2002). El género: ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 511-524.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- El País (2008). Un menor herido tras el incendio provocado en un centro de acogida. https://elpais.com/diario/2008/07/04/paisvasco/1215200413_850215.html
- El País* (2008). *Detenidos cuatro menores tutelados por incendiar su centro de acogida*. https://elpais.com/diario/2008/02/08/paisvasco/1202503208_850215.html
- Elton, LRB y Laurillard, DM (1979). Tendencias en la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes. *Estudios en educación superior*, 4 (1), 87-102.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. Croom Helm.
- Entwistle, N. (1987). Motivación para aprender: conceptualizaciones y aspectos prácticos. *Revista británica de estudios educativos*, 35 (2), 129-148.
- Entwistle, N. (1998). Enfoques del aprendizaje y formas de comprensión. *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*, 72, 98.
- Epelde, M. J. (2017). Nuevas estrategias para la integración social de los jóvenes migrantes no acompañados. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (13), 57-85.
- Escofier, C. & Lahlou, M. (2006). Informe de la encuesta a migrantes llevada a cabo en Marruecos. En, Barros, L. & Col. *La inmigración irregular subsahariana a través y hacia Marruecos*. OIT. Ginebra. 146 p.
- Esteban, P. G., & Traver, M. T. B. (2014). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). Una experiencia de aprendizaje informal en la formación inicial del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 49-60.

Etxeberria Balerdi, F., Murua Cartón, H., Garmendia Larrañaga, J., & Arrieta

Aranguren, E. (2012). Menores inmigrantes no acompañados (MENA) en Euskadi y Aquitania: Elaboración y puesta en marcha de un plan de formación para educadores/as y responsables. *Revista de Educación Social*, 15, 1–28.

Europa Press (2019). *Interior estudia cambiar el término 'Menores Extranjeros No Acompañados' (MENA) por uno "más igualitario"*.

<https://www.europapress.es/epsocial/migracion/noticia-interior-estudia-cambiar-termino-menores-extranjeros-no-acompanados-mena-mas-igualitario-20190704130549.html>

European Migration Network (2013). *Annual Immigration and Asylum Policy Report, Spain 2013. European Commission, Luxemburgo.*

Expósito López, J., Olmedo Moreno, E. y Fernández-Cano, A. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *RELIEVE*, 10, n. 2, p. 185-209.

http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.htm

Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (FEPA). Proceso de transición de una situación de autonomía de jóvenes extutelados, 2015.

Fernández, J. (2006). La plataforma educativa Moodle: La hora del E-aprendizaje.

Educación Linux User, 13, 85-88.

<http://www.linux-magazine.es/issue/13/Educacion.pdf>

Fernández-Arata, J. M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), 385-401.

Fernández-Suárez, A., Pérez Sánchez, B., Fernández-Alonso, L., Herrero Olaizola, J., y

Rodríguez-Díaz, F. J. (2015). Perfil de los menores infractores extranjeros

acompañados y no acompañados en Asturias. *Revista de Psicología*, 24(1), 1–18.

Fernández, P. P. (2018). Estado de la cuestión sobre los derechos de los MENAS en España: entre la protección y el abandono. *RES: Revista de Educación Social*, (27), 48-70.

Fielden, A. (2008). *Local integration: an under-reported solution to protracted refugee situations*. Research Paper No 158. UNHCR.

Fidler, D., Davies, A., & Gorbis, M. (2011). Future work skills 2020. *Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute*, 540.

Fiscalía General de Estado (2011). *Circular 8/2011, sobre criterios para la unidad de actuación especializada del Ministerio Fiscal en materia de protección de menores*.

https://www.fiscal.es/fiscal/PA_WebApp_SGNTJ_NFIS/descarga/Circular-Protección-Menores.pdf?idFile=3922de06-9a5f-45de-ac27-1f3a56af606d.

Fiscalía General de Estado (2012). *Instrucción 1/2012 sobre la coordinación del registro de menores extranjeros no acompañados*

Fiori, M y Ribera, R. (2014). Smart Cities. Realidades y utopías de nuevo imaginario urbano. *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 6 (2), 9-12

Folgado, R. (2014). Las diez condiciones para ser “Smart City”. *Diario el mundo*.

<http://www.elmundo.es/economia/2014/04/10/53458fb1268e3e83128b457b.html>

Fox, RA, McManus, IC y Winder, BC (2001). El Cuestionario del Proceso de Estudio abreviado: Una investigación de su estructura y estabilidad longitudinal utilizando análisis factorial confirmatorio. *Revista británica de psicología educativa*, 71 (4), 511-530.

- Freire, M.J; Tejeiro, M y Pais, C. (2011). Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes? *Revista de Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19 (28).
<http://cpep.ugr.es/pages/documentos/estudiodemandasdelasempresasalostitulados2012/>
- Froland, C., Pancoast, D. L., Chapman, N. J., & Kimboko, P. J. (1981). Sage library of social research: Vol. 128. Helping networks and human services. Beverly Hills.
- Fuentes Sánchez, R. (2014). Menores extranjeros no acompañados (MENA). Azarbe: *Revista Internacional de Trabajo Social Y Bienestar*, (3), 105–111.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4812192&info=resumen&idioma=MUL>.
- Galdo, A. I. (2008). Posibles efectos injustos de la justicia juvenil. In *Actas del II Symposium Internacional sobre Justicia Juvenil y del I Congreso Europeo sobre Programas de Cumplimiento de Medidas Judiciales para Menores* (pp. 85-94). Secretariado de Publicaciones.
- Galleguillos-Herrera, P., y Olmedo-Moreno, E. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 119-135.
- Gallego, R. S., & Rioja, L. C. (2016). Inmigrantes, estrategias familiares y arraigo: las lecciones de la crisis en las áreas rurales. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (40), 3-31.
- García, M. F. S. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Sanz y Torres.

García-Garnica, M., Martínez-Martínez, A., Tomé-Fernández, M. y Olmedo-Moreno, E.M (2021). El entorno personal de aprendizaje de los menores extranjeros no acompañados en España. *En Migración e Integración*.

<https://doi.org/10.1007/s12134-021-00888-0>

García-Holgado, A., y García-Peñalvo, F. J. (2017). Gestión del conocimiento abierto mediante ecosistemas tecnológicos basados en soluciones Open Source. *Congreso Ecosistemas del Conocimiento Abierto*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

<https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/135570>

García-Martín, S., & Cantón-Mayo, I. (2019). Use of technologies and academic performance in adolescent students. *Comunicar*, 59, 73-81.

<https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>

García-Peñalvo, F. J., y Seoane-Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144.

<http://dx.doi.org/10.14201/eks2015161119144>

García-Pérez, L., García-Garnica, M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2021). Skills for a Working Future: How to Bring about Professional Success from the Educational Setting. *Education Sciences*, 11(1), 27.

Garrido Garre, E. (2020). *Análisis de la situación en España de MENAS y JIEX. Propuesta de intervención basada en el Trabajo Social Online*. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Almería).

<http://repositorio.ual.es/handle/10835/9934>

Garrido Inarejos, P. (2019). *El abismo de la mayoría de edad en los menores extranjeros no acompañados: el desamparo como generador de factores de*

riesgo en la delincuencia. (Trabajo Fin de Grado. Universitat Autònoma de Barcelona).

<https://ddd.uab.cat/record/211241>

Garrison, D. R y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica.* (A. Fuentes Callo, trad.), Octaedro.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.

Giménez, C. y Suárez, L. (2000): “*Menores no acompañados que han entrado en territorio español sin representación legal*”. Programa “Migración y Multiculturalidad”, UAM.

Gimeno Monterde, Ch. (2013). Trabajo Social y control migratorio. Tensiones en los sistemas de protección de Menores. *Portularia*, 13, 15–24.

Gimeno Monterde, C. (2013). Menores que migran solos y sistemas de protección a la infancia. *Zerbitzuan. Revista de Servicios Sociales*, (53), 109–122.

<http://dx.doi.org/10.5569/1134-7147.53.08>.

Gimeno Sacritán, J. (2005). *El alumno como inversión.* Morata.

Gobierno de España. Ministerio de la Presidencia (1978). Constitución Española.

Boletín Oficial del Estado, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Gobierno de España. Ministerio de la Presidencia (2015). Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

Boletín Oficial del Estado, núm. 180, de 28 de julio de 2015.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8470>

- Goenechea Permisán, C. (2006). *Menores inmigrantes no acompañados: un estudio de su situación en la actualidad*. I Congrés Internacional d'Educació a la Mediterrània.
- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González Báez, A. P. (2009). *La intervención psicológica con menores extranjeros no acompañados desde un equipo de intervención especializada*.
- González Barbera, C. (2004). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Gottlieb, B. H. (1988). Support interventions: A typology and agenda for research.
- Griesbeck, N. (2013). *Documento de trabajo sobre la situación de los menores no acompañados en la Unión Europea*. Comisión de Libertades Civiles, Justicia y Asuntos de Interior, Parlamento Europeo.
- Gros, B. (2004) La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 5.
http://www3.usal.es/rev_numero_05/n5_art_gros.htm
- Gutiérrez-Crespo, E. (2012). *Proyecto profesional y herramientas para mejora de la empleabilidad*. La orientación profesional y la búsqueda de empleo: experiencias innovadoras y técnicas de intervención que facilitan la inserción laboral (pp. 79-98). Graó.
- Hadjab Boudiaf, H. (2011). Entender el fenómeno de los llamados “menores extranjeros no acompañados.” F. J. García Castaño & N. Kressova (Eds.), *Actas del I*

Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía. Granada, 16-18 de febrero de 2011, 925–934. Granada: Instituto de Migraciones.

Hadjab Boudiaf, H. (2014). Las “nuevas generaciones” de las y los menores extranjeros no acompañados no acompañados. In A. Jiménez Hernández, J. D. Gutiérrez Sánchez, H. Carrasco Santos, & P. González González (Eds.), *Encuentros internacionales con menores en contextos de riesgo*, 742–757.

Hase, S. (2009). Heutagogy and e-learning in the workplace: Some challenges and opportunities. *Impact: journal of applied research in workplace e-learning*, 1(1), 43-52.

Hase, S., & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. *Complicity: An international journal of complexity and education*, 4(1).

Hernández Pina, F. (1996). *La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades.*

Huelin Zaragoza, S. (2020). *Revisión sistemática de programas de intervención con menores en riesgo de exclusión social.* (Trabajo fin de Máster. Universidad de Granada).

Iglesias Martínez, J. (2009): Barcca y Barzakh: La migración internacional de menores inmigrantes no acompañados de origen subsahariano hacia las Islas Canarias. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 67-130, 217-234.

Iglesias Martínez, J., y Legaz Cervantes, F. (2009). *Menores extranjeros no acompañados subsaharianos.* Fundación Nuevo Sol.

Informe Anual. (2018). *Defensor del Menor de Andalucía. Niños, niñas y adolescentes extranjeros no acompañados.*

- Jiménez Álvarez, M. (2003). *Buscarse la vida. Análisis transnacional de los procesos migratorios de los menores marroquíes no acompañados en Andalucía*. Tánger.
- Jiménez Álvarez, M. (2005). *Las otras migraciones: la emigración de menores marroquíes no acompañados a España*. (Akal, Ed.). Akal.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=6443>.
- Jiménez Sedano, L., & Izquierdo Collado, J. de 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.
- Jones, G. (1983). Organizational socialization as information processing activity: A life history analysis. *Human Organization*, 42(4), 314-320.
- Junta de Andalucía. (09/02/2021). *Conserjería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Noticia: La Consejería de Igualdad implanta un protocolo para homogenizar todos los recursos de atención a jóvenes extutelados*.
<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadpoliticassocialesyconciliacion/actualidad/noticias/detalle/251407.html>
- Junta de Andalucía. (s.f.). *Acogimiento residencial en centros de protección de menores*.
<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadpoliticassocialesyconciliacion/areas/infancia-familias/separacion-familia/paginas/acogimiento-residencial.html>
- Konle-Seidl, R. y Bolits, G. (2016). *Labour Market Integration of Refugees: Strategies and good practices*. European Parliament, Bruselas.

- Krippendorff, K. (1990). *Content analysis. An introduction to its methodology (3rd ed.)*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Kumi–Yeboah, A., Dogbey, J., & Yuan, G. (2018). Exploring factors that promote online learning experiences and academic self-concept of minority high school students. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(1), 1-17.
- Lahlou, M. (2005). *Les migrations irrégulières entre le Maghreb et l'Union Européenne: évolutions récentes*. CARIM. Institut Universitaire Européen RSCAS. Italie. P. 33.
<http://www.carim.org/publications>.
- Lakes, R. D.(2005). Critical Work Education and Social Exclusion:Unemployed Youths at the Margins in the New Economy. *Journal of Industrial Teacher Education*, 42.2, 21-37.
- Landauer, T. K. y Dumais, S. T. (1997). *A Solution to Plato's Problem: The Latent Semantic Analysis Theory of Acquisition, Induction and Representation of Knowledge*.
<http://lsa.colorado.edu/papers/plato/plato.annotate.html>
- Larroy, C. et al. (2016). *Guía para la intervención psicológica con inmigrantes y refugiados*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Lázaro, L. L. (2008). Inmigración, estado de salud y uso de servicios de atención primaria. *Atención Primaria*, 40(5), 232.
- Lèvy, P. (1999). *Qué es lo virtual*. Paris: PUF.
- Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía- Histórico del BOJA, núm.150, de 24 de junio de 1998, páginas 20689 a 20702 (14 págs.). BOE-A-1998-14944.*
<https://www.boe.es/eli/es-an/1/1998/04/20/1>

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

Boletín Oficial del Estado, núm 15, de 17/01/1996. BOE-A-1996-1069.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1>

Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su

integración social. Boletín Oficial del Estado, núm. 299, de 12 de diciembre de 2009, páginas 104986 a 105031 (46 págs.). BOE-A-2009-19949.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2009/12/11/2>

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado, núm. 10 de 12 de

enero de 2000, páginas 1139 a 1150 (12 págs.). BOE-A-2000-544.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/11/4>

Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su

integración social. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 23 de diciembre de 2000, páginas 45508 a 45522 (15 págs.). BOE-A-2000-23660.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/12/22/8>

Lipponen, L., Rahikainen, M., Hakkarainen, K., & Palonen, T. (2002). Effective participation and discourse through a computer network: Investigating elementary students computer supported interaction. *Journal of Educational Computing Research*, 27, 355-384.

López Azcona, A. (2007). *Problemática jurídica de los menores extranjeros no acompañados*. Zaragoza.

- López Belmonte J., Fuentes Cabrera, A., & Pozo Sánchez, S. (2018). Educación inclusiva e intercultural al borde de la frontera: la escolarización del colectivo MENA. *Revista de Pedagogía*, 39(105).
- López Camacho, M. (2017). Menores Extranjeros No Acompañados. Proyecto para Facilitar la Transición a la Vida Adulta. /Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Cádiz).
<https://rodin.uca.es/handle/10498/19818>
- López-Latorre, M. J., Garrido, V (2005). *La psicología de la delincuencia juvenil: explicación y predicción*. En V. Garrido (Eds.). Manual de intervención educativa en readaptación social (47-74). Tirant to Blanch.
- López- Ruíz, J. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias, *Revista de Educación*, (356).
- López Ulla, J. M. (2013). Alcance del artículo 3 del Convenio Europeo de derechos Humanos en relación con la detención de un menor extranjero no acompañado. *Revista General de Derecho Administrativo*, 31, 481–497.
- Lubensky, T. C. (2013). Reflections on graduate education in soft matter. *Soft Matter*, 9(20), 4948-4950.
- Mabogunje, A. (1970). Migration policy and regional development in Nigeria. *Nigerian Journal of Economic and Social Studies*, 12(2), 243-262.
- Mann Wallis, K. Mann–Whitney.
- Manzano Arrondo, V. (2012). *La universidad comprometida* . Hegoa.
- Manzano, P. D. (2015). Introducción de un PLE en un aula de primaria y secundaria. *MULTI área. Revista de didáctica*, (7), 79-109.
- Marinas, J.M. & Santamarina, C. (1993): La historia oral: métodos y experiencias, Madrid: Debate.

- Marqués, P. (2001). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis.
- Martin Dominguez, J., & Lavega Burgues, P. (2013). Teaching skills in the European Higher Education Area. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 1-4.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., & Muñoz-Cantero, J. M. (2008). Aprendizaje de competencias en educación superior.
- Martínez-Martínez, A., Cepero-Espinosa, S. y Pistón-Rodríguez, M.D. (2018). Utilización de las herramientas virtuales de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) en Menores Extranjeros no Acompañados (MENA) de la ciudad autónoma de Ceuta. *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 2018. Editorial: AEPC (Asociación Española de Psicología y Conducta).
- Martínez-Martínez, A., Olmos-Gómez, M. D. C., Tomé-Fernández, M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2019). Analysis of psychometric properties and validation of the personal learning environments questionnaire (PLE) and social integration of unaccompanied foreign minors (MENA). *Sustainability*, 11(10), 2903.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). Sobre las diferencias cualitativas en el aprendizaje: I— Resultado y proceso. *Revista británica de psicología educativa*, 46 (1), 4-11.
- Martos Núñez, J. A. (2012). El Delito de trata de seres humanos : análisis del artículo 177 bis del Código Penal. *Estudios Penales Y Criminológicos*, XXXII (32), 97–130.
- Marvasti Amir B. (2019). Qualitative Content Analysis: A Novice's Perspective. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 32.
<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3387>.

- Mayordomo Rodrigo, V. (2011). *Nueva regulación de la trata, el tráfico ilegal y la inmigración clandestina de personas*, XXXI, 325–390.
- McClelland, D. C. (1989). Motivational factors in health and disease. *American Psychologist*, 44(4), 675.
- McCrystal, P., Percy, A., Higgins, K.(2007). Exclusion and Marginalisation in Adolescence: The Experience of School Exclusion on Drug Use and Antisocial Behaviour. *Journal of Youth Studies*, 10.1, 35-54.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. London: McGraw Hill
- Mezquita, M. (2015). Programa vehículos limpios ayuntamiento de Valladolid. En Grupo Tecma Red S.L. *I Congreso Ciudades Inteligentes* (1-526). Madrid.
- Miles, M., B., Huberman, A.M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3ª ed.). London: Sage.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia: Boletín número 21. Datos 2018. MSCBS, Centro de Publicaciones*.
http://www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/productos/pdf/Boletin_provisional_Proteccion_21-Borrador.pdf
- Montoro, M.A; Mora-Valentín, E.M y Ortíz de Urbina, M. (2012). Análisis de las competencias adquiridas en los estudios de Dirección de Empresas y su grado de aplicación a las prácticas en empresas. *Revista Complutense de Educación*, 23 (1), 242-263.
- Mora, J.L. (2015). El impacto de las TIC a las Ciudades Inteligentes. *Revista Mundo Contact*.
<http://mundocontact.com/el-impulso-de-las-tic-a-las-ciudades-inteligentes/>
- Moreno, E. A. R. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, (16), 105-129.

- Moreno Márquez, G. (2012). Actitudes y opinión sobre los menores extranjeros no acompañados en la comunidad autónoma del País Vasco. *Migraciones*, 31, 43–68.
- Mosquera, A. C. R., García, M. D. L. O. P., y González, C. L. V. (2019). Jóvenes inmigrantes extutelados. El tránsito a la vida adulta de los menores extranjeros no acompañados en el caso español. Extuted Young foreigners. The transit to adulthood of unaccompanied minors in the Spanish case. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social International Welfare Policies and Social Work Journal*, 12, 31-52.
- Navarro-Martínez, V. (2021) *Investigación reglada de programas de intervención psicoeducativos para la insercción laboral destinados a MENAS en el ámbito español y europeo*. Trabajo fin de Máster. Universidad de Granada, España.
- Naciones Unidas (1954). *Convención sobre el estatuto de los refugiados de 1951*.
- Naciones Unidas. (2004). *Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional y sus protocolos*. Naciones Unidas.
www.unodc.org/documents/peruandecuador//Publicaciones/tocebook.pdf.
- Newbigging, K., & Thomas, N. (2011). Good practice in social care for refugee and asylum-seeking children. *Child Abuse Review*, 20(5), 374-390.
- Observación General n°6 de 2005, Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen. Comité de los Derechos del Niño. 39º Periodo de sesiones, 17 de mayo a 03 de junio de 2005.*
- Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir dela consejería de igualdad, políticas Sociales y Conciliación. Sistema de Información de menores (SIME)2019.BOPA. 126, de 22 de julio de 2019.*
- Observatorio de la Infancia en Andalucía(2019). Maltrato y protección. Informe*

OIA 2019. Serie: Estado de la infancia y adolescencia en Andalucía. Junta de Andalucía, Conserjería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación.

https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5896_d_2

[MALTRATO PROTECCION EIA2019.pdf](#)

Olmedo-Moreno y García-Quirante (2016). Designing an instrument to enrich the university students' PLEs. *EDULEARN16 Proceedings*.

Olmedo-Moreno, E. M. & Expósito-López, J. (2017). Entornos Personales de Aprendizaje en los Jóvenes de las SmartCities Actuales y Futuras. *Journal of Systemics Cybernetics and Informatics*, 14, 1-5. DOAJ.

Olmedo-Moreno, E. M., Expósito López, J., Olmos-Gómez, M. D. C., Sánchez Martín, M., & Chacón-Cuberos, R. (2020). Academic self-efficacy in unaccompanied foreign minors: Structural equation modelling according to schooling. *Sustainability*, 12(11), 4363.

Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Pistón-Rodríguez, M. D., & Parejo-Jiménez, N. (2021). Motivation for Learning among Students Undertaking Basic Vocational Training and University Studies within the Context of COVID-19. *Sustainability*, 13(6), 3268.

Olmedo-Moreno, E. M., Expósito López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Olmos-Gómez, M. D. C., Sánchez-Martín, M. & Chacón-Cuberos, R. (2021). Academic self-efficacy and future work skills in unaccompanied foreign minors: structural equation analysis according to residence time. *European Journal of Social Work*, 1-15.

<https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1882394>.

Olmedo-Moreno, E. M. O., & Rodríguez, P. R. (2018). Diseño y desarrollo de una app lúdicoeducativa para enriquecer el PLE del MENA y mejorar su autoeficacia

escolar, rendimiento, inclusión social y laboral futura. In *Libro de Actas del 6th International Congress of Educational Sciences and Development* (p. 176).

Asociación Española de Psicología Conductual AEPC.

Olmos-Gómez, M. C., Tomé-Fernández, M. & Olmedo-Moreno, E. M. (2020). Personal Learning Environments that Facilitate Socio-Educational Integration of Unaccompanied Foreign Minors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5012.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17145012>.

Olmos-Gómez, M.C., Pistón-Rodríguez, M.D., Chacón-Cuberos, R., Romero-Díaz de la Guardia, J.J., Cuevas-Rincón, J. & Olmedo-Moreno, E. (2022). Characterising UFM (Unaccompanied Foreign Minors): Educational level and length of stay as individual difference factors that impact academic self-efficacy. *Frontier in Psychology*. DOI.10.3389/fpsyg.2022.780488.

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

ONU: Asamblea General, *Declaración de los Derechos del Niño*, 20 Noviembre de 1959, United Nations, resolución 1386 (XIV), p. 3,
<https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>

Ormrod, R. P. (2005). A conceptual model of political market orientation. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 14(1-2), 47-64.

Otero-López, M.J.;Romero, E. y Luengo, A. (1994). Identificación de factores de riesgo de la conducta delictiva: hacia un modelo integrador. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20(73), 675-709.

- Pantoja, A. y Zwierewicz, M. (2008). Procesos de orientación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 282-290.
- Parra-González, M. E., Parejo-Jiménez, N., Conde-Lacárcel, A., & Olmedo-Moreno, E. M. (2021). Relationship between the personal learning environment and the educational level of unaccompanied foreign minors. *International Journal of Intercultural Relations*, 80, 17-26.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Peggy, A. E., & Timothy, J. N. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo. *Obtenido de aprendiendo en linea. com: <http://www.galileo.edu/pdh/wpcontent/blogs.dir/4/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>*.
- Peláez Fernández, P. (2018). Estado de la cuestión sobre los derechos de los MENAS en España: entre la protección y el abandono. *RES: Revista de Educación Social*, 27, 48-70.
- Penninx, R. (2007). Integration processes of migrants: Research findings and policy challenges. *Migracijske I Etničke Teme* 23(1-2):7-32.
- Pérez Puero, Á., Tabernero Sánchez, B., López Pastor, V. M., Ureña Ortín, N., Ruiz Lara, E., Capllonch Bujosa, M. & Castejón Oliva, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de educación*.
- Piaget, J. (1970). La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta. *J. Delval (Comp.), Lecturas de psicología del niño*, 2(02), 208-213.

- Piaget, J. (1981). *La teoría de Piaget. Infancia y aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.
- Pistón-Rodríguez, M.D. (2019). Experiencias Socioeducativas en MENAS. En J. Longas y J. Vilar (Ed.), *La pedagogía social en un entorno VICA: ¿Viejos problemas, nuevas perspectivas?* (pp. 107-110). Ediciones Blanquerna.
- Plan Estratégico Nacional contra la Trata y la Explotación de Seres Humanos 2021-2023. <https://www.google.com/search?q=plan+estrat%C3%A9gico+para+la+eradicaci%C3%B3n+de+la+trata&sxsrf=APqWBtgP2GZFKaySnmYB2bKncX7eC12yQ%3A1643484270883&ei=bpT1YaepNYeUILbsaAH&ved=wiz>
- Polanco, H. (2002). Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia. *Universidad de Tarapacá. Arica. Chile*.
<http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/entornosvirtuales.pdf>
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (1999). El aprendizaje estratégico. *Docencia universitaria*, 2(2), 105-109.
- Preston, J., & Green, A. (2008). The role of vocational education and training in enhancing social inclusion and cohesion. *CEDEFOP: Modernising vocational education and training: Fourth report on vocational training research in Europe: background report*, 121-194.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127–158.
- Pujadas Muñoz, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Quiroga, V., & Sòria, M. (2010). Los y las menores migrantes no acompañados/das: entre la indiferencia y la invisibilidad. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (45), 13–35.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3280580>.

Quiroga, V., & Alonso, A. (2009). *Sueños de bolsillo*.

<http://www.peretarres.org/arxiu/premsa/recursos{ }dossiers/cast/MMNA{ }comunitat{ }valenciana{ }fpt{ }2009.pdf>.

Quirós-Morales, D.,(2007). Comparación de factores vinculados a la adherencia al tratamiento en diabetes mellitus tipo II entre una muestra urbana y otra rural de Costa Rica. *Universitas Psychologica*, 6(3), 679-688.

Radinsky, K., Dumais, S. T., Svore, K. M., Teevan, J. B., & Horvitz, E. J. (2016). *U.S. Patent No. 9,244,931*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.

Ramírez Fernández, A. & Jiménez Álvarez, M. (coord.) (2005). *Las otras migraciones: la emigración de menores marroquíes no acompañados a España*. Ediciones Akal..

Randstad (2020) *Las tendencias de los perfiles tecnológicos profesionales más demandados hoy*.

<https://www.randstad.es/tendencias360/los-perfiles-tecnologicos-profesionales-mas-demandados-de-hoy-a-2020/>

Rath, L.E et al. (2003). *Cómo enseñar a pensar: Teoría y Aplicación*. México: Paidós.

Real Academia Española de la Lengua (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).

Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-7703>

Real Decreto 1162/2009, de 10 de julio, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, aprobado por el Real Decreto

2393/2004, de 30 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, núm.177, de 23 de julio de 2009, páginas 62864 a 62878 (15 págs.)BOE-A-2009-12208.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2009/07/10/1162>

Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. Boletín Oficial del Estado, núm. 255, de 24 de octubre de 2015, páginas 100224 a 100308 (85 págs.).BOE-A-2015-11430.

<https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2015/10/23/2>

Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. Boletín Oficial del Estado, núm. 261, de 31 de octubre de 2015, páginas 103105 a 103159 (55 págs.). BOE-A-2015-11719.

<https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2015/10/30/5>

Reddy, M. (1979). The conduit metaphor. *Metaphor and thought*, 2, 285-324.

Redondo, R. J. P. (2014). Una relación desequilibrada: la selección de personal en tiempos de crisis. *Methaodos. revista de ciencias sociales*, 2(1), 23-35.

Rees, G., Gorin, S., Jobe, A., Stein, M., Medforth, R. & Goswami, H. (2010).

Safeguarding Young people: Responding to young people aged 11 to 17 who are maltreated. The children´s society.

<http://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/safeguarding.pdf>

Reig-Hernández, D. (2010). El futuro de la educación superior, algunas claves. *REIRE*.

Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 98-113.

Resolución de 13 de octubre de 2014, de la Subsecretaría, por la que se publica el Acuerdo para la aprobación del Protocolo Marco sobre determinadas

actuaciones en relación con los Menores Extranjeros No Acompañados.

[https://www.boe.es/eli/es/res/2014/10/13/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2014/10/13/(2))

Resolución Del Consejo (97/C 221/03), de 26 de junio de 1997 relativa a los menores no acompañados nacionales de países terceros. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, núm. C 221/23 de 19/07/1997 p. 0023 – 0027.

<https://europa.eu/!jK34Xj>

Rey Alamillo, R. D., Casas Bolaños, J. A., & Ortega Ruiz, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 39, 129-138.

Robinson, C. y Misko, J. (2001). Ampliación de las oportunidades de aprendizaje. *Un estudio de cooperación entre institutos TAFE y escuelas y universidades en Queensland.*

Rocha Sosa, E. (1988). Beyond Scepticism, to the Best of our Knowledge. *Mind*, 97(386), 153-188.

Rosario, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del “Modelo 3P” de Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.

Rowe, F. A., y Rafferty, J. A. (2013). Instructional design interventions for supporting self-regulated learning: enhancing academic outcomes in postsecondary e-learning environments. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(4), 590-610.

Rueda, V. A., & Delgado, L. H. T. (2012). Entornos Personales de Aprendizaje: ¿ final o futuro de los EVA?. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (63), 32-39.

Ruín, S. (2019). Categories as an Expression of an Identified Observer Perspective? A Constructive Proposal for a more Qualitative Qualitative Content Analysis.

Forum: Qualitative Social Research, 20(3), Art. 37,

<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3395>

- Ruíz Legazpi, A. (2004). La determinación de la edad de los extranjeros indocumentados. *Revista de Derecho Político*, 61, 141–172.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications.
- Salinas Ibáñez, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Salinas, J. (2005). Nuevos escenarios de aprendizaje. In *Grupo CIFO: IV Congreso de Formación para el Trabajo* (pp. 421-431).
- Salvat, B. G. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2).
- Sanchez, J. (2014). Nativos migrantes: poesía en la encrucijada.
- Sánchez, J. A. F., Espinosa, S. D. J., Sempere, V. S., Marhuenda, E. M., & Conca, J. V. (2014). *Métodos para la búsqueda de empleo*. Universidad de Alicante.
- Santamaría, E. (2002). Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Revista de sociología*, 66, 59-75.
- Santamaría, M. L. S., & Berganza, I. (2006). *Intervención social con menores inmigrantes no acompañados: Diversos modelos. Acciones e investigaciones sociales*, (1), 119.
- Santamaría Martínez, R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica. La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE*, 1-164.
- Sarzoza Herrera, S. (2013). *Aprendizaje desde la perspectiva del estudiante: Modelo Teórico de Enseñanza y Aprendizaje 3P*.

Save The Children. (2005). La protección jurídica y social de los Menores Extranjeros No Acompañados en Andalucía.

Save the Children (2016). Infancias invisibles. Menores extranjeros no acompañados, víctimas de trata y refugiados en España.

<https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/infancias-invisiblesninos-migrantes-refugiados-trata-save-the-children.pdf>

Save the Children (2016). Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás.

<https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mejorar-fracaso-escolarsavethechildren-ok.pdf>

Save the Children (2018). Memoria Anual 2018.

<https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/memoria-anual-save-the-children-2018.pdf>

Schmidt, S. (2006). Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes.

<http://studylib.es/doc/5085039/definicioncompetencias--habilidades-y-destrezas>

Senge, P. (1990). La Quinta Disciplina.

Senovilla Hernández, D. (2007). Situación y tratamiento de los menores extranjeros no acompañados en Europa: los casos, francés, alemán, italiano y británico.

Bruselas.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161499>.

Senovilla Hernández, D. (2009). Los menores extranjeros no acompañados en Europa. Fundación Diagrama- Intervención psicosocial.

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Shepherd, B. (2013). The gravity model of international trade: A user guide.
<https://repository.unescap.org/handle/20.500.12870/128>
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*.
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Siemens, G. (2006). *Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused?* *Elearnspace*.
http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.html
- Siemens, G. (2008). *What is the unique idea in Connectivism?* *Connectivism*.
<http://www.connectivism.ca/?p=116>
- Siemens, G. (2014). Digital Learning Research Network. Learnspace, November.
<http://www.elearnspace.org/blog/2014/11/18/digital-learning-research-network-dlrn/>
- Siemens, G., Gašević, D., y Dawson, S. (2015). *Preparing for the digital university: A review of the history and current state of distance, blended, and online learning*. Edmonton: Athabasca University.
- Sierra Arizmendiarieta, B., Méndez Giménez, A., y Mañana Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico multidisciplinar. *Revista complutense de educación*.
- Snowden, D. J., & Boone, M. E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard business review*, 85(11), 68.

- Sol-Flórez, H. (2012). An approach to educational intervention with unaccompanied migrant children in Spain: paradox of social inclusion. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17, 137-153.
- Stacey, E. & Rice, M. (2002). Evaluating an online learning environment. *Australian Journal of Educational Technology*, 18(3), 323-340.
- Sternberg, RJ (1997). El concepto de inteligencia y su papel en el aprendizaje permanente y el éxito. *Psicólogo estadounidense* , 52 (10), 1030.
- Sternberg, RJ y Zhang, LF (2005). Los estilos de pensamiento como base de la instrucción diferenciada. *De la teoría a la práctica* , 44(3), 245-253.
- Stevenson, J. (2001). “The political colonization of the cognitive construction of competence”. En Misko, Josie y Robinson, Chris. La capacitación basada en normas de competencias en Australia. En: *Argüelles, Antonio y Gonczi, Andrew. Educación y capacitación basada en normas de competencias. una perspectiva internacional*. México: Limusa.
- Suárez-Návaz, L. y M. Jiménez Álvarez (2011). *Menores en el campo migratorio transnacional*.
- Suárez Navas, L. (2004). Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales. In F. Checa y Olmos, A. Arjona, & J. C. Checa Olmos (Eds.), *Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda*, 17–50. Barcelona.
- Sumara, D., Davis, B., & Iftody, T. (2008). 101 ways to say “normal”: Revealing normative structures of teacher education. In *Critical Readings in Teacher Education* (pp. 155-172). Brill Sense.
- Sung, Y. T., Chang, K. E., y Liu, T. C. (2016). *The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students’ learning performance: A meta-analysis and research synthesis*. *Computers & Education*, 94, 252-275.

- Tait, T. M. (1999). t W– mode of single top quark production. *Physical Review D*, 61(3), 034001.
- Tapia, E y León, J. (2013). Educación con TIC para la sociedad del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 14 (2).
<http://www.revista.unam.mx/vol.14/num2/art16/#up>
- Taraghi, B., Ebner, M., & Schaffert, S. (2009). Personal learning environments for higher education: A mashup based widget concept. In F. Wild, M. Kalz, M. Palmér, & D. Müller (Éd.), *Mash-Up Personal Learning Environments: Proceedings of the Workshop in conjunction with the 4th European Conference on Technology-Enhanced Learning (ECTEL'09)* (pp. 15-22).
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 194-216.
- Texeira, J.A. (2015). Mejora de la calidad medioambiental de la ciudad de Santander. En Grupo Tecma Red S.L. *I Congreso Ciudades Inteligentes* (1-526). Madrid.
- Tomé-Fernández, M., García-Garnica, M., Martínez-Martínez, A. & Olmedo-Moreno, E. M. (2020). An analysis of personal learning environments and age-related psychosocial factors of unaccompanied foreign minors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3700.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17103700>.
- Torrado Martín-Palomino, E. (2014). Marco jurídico y procedimental en materia de atención y protección de menores extranjeros no acompañados en España ¿Entre la protección o la expulsión?, aproximación al estudio de caso de las Islas Canarias. *Revista de Direito Da Cidade*, 06, 557–582.

- Torres, F. (2011). *La inserción de los inmigrantes. Luces y sombras de un proceso*. Talasa, pp. 297
- Torres Kompen, R., & Costa, C. (2013). Formación continua, aprendizaje a lo largo de la vida y PLEs.
- Tratamiento Normativo y Social de los Menores Inmigrantes. (2007-2013). FORINTER 2. Formación en Interculturalidad y Migraciones. Materiales Didácticos. Conserjería de Justicia e Interior.*
- <http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opencms/portal/PoliticMigratorias/ContenidosEspecificos/forinter2?entrada=tematica&tematica=63>
- Uceda Céspedes, A. (2019). La transición a la adultez de los menores extranjeros no acompañados (MENA): cuestión de días.
- UNHCHR. La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, Serie Derechos Humanos 63 (2005).
- <http://www.unhchr.org>
- UNICEF y CGAE (2009): “*Ni ilegales ni invisibles*”. *Realidad jurídica y social de los Menores Extranjeros en España*. Informe 2009. Madrid.
- UNICEF & OIM. (2007). *Trata de personas y tráfico ilícito de migrantes en México y América Central*.
- UNICEF (2009). *Ni ilegales ni invisibles. Realidad jurídica y social de los Menores Extranjeros en España*.
- UNICEF. (2019). *Los derechos de los niños y niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española*. UNICEF Comité Español.
- <https://www.unicef.es/ninos-migrantes-no-acompanados>
- Unión Europea. *Directiva 2011/36/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 de abril de 2011 relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos*

y a la protección de las víctimas y por la que se sustituye la DM 2002/629/JAI (2011). Unión Europea: Diario oficial de la Unión Europea.

UNODC. (2014). *Informe mundial sobre la trata de personas. Resumen ejecutivo.*

[http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d803aac7-f555-4102-8a30-b36dab837601@sessionmgr12&vid=2&hid=20.](http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d803aac7-f555-4102-8a30-b36dab837601@sessionmgr12&vid=2&hid=20)

Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis.

[http://doi.org/8477384495.](http://doi.org/8477384495)

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social.* Síntesis.

Van Harmelen, M. (2006, July). Personal learning environments. In *Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 815-816). IEEE Computer Society.

Van Harmelen, M. (2008). Design trajectories: four experiments in PLE implementation. *Interactive Learning Environments*, 16, 35–46.

Van Laer, S., y Elen, J. (2017). In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1395-1454.

Vilallonga, A. (2002). Los nuevos yacimientos de empleo: una oportunidad para crear empleo y satisfacer nuevas necesidades sociales. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales.*

Villarejo, H. (2015). Smart City: una apuesta de la Unión Europea para mejorar los servicios públicos urbanos. *Revista de Estudios Europeos*, (66), 25-51.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet psychology*, 17(4), 3-35.
- Vygotsky, L. S. (1981). Pensamiento y palabra. *Infancia y Aprendizaje*, 4(sup1), 15-35.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: the fundamentals of defectology* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.
- Wallace, P. (2001). *La Psicología de Internet* (G. Sánchez Barberán, trad.). Barcelona: Paidós.
- Wallin, A. M. M., & Ahlström, G. I. (2005). Unaccompanied young adult refugees in Sweden, experiences of their life situation and well-being: a qualitative follow-up study. *Ethnicity & health*, 10(2), 129-144.
- Weller, M. (2011). *El académico digital: cómo la tecnología está transformando la práctica académica*. Negro A&C.
- Wenger, E. (2006). Comunità di pratica. *Apprendimento, significato e identità*, 72.
- Williams, C., & Saffran, J. R. (2012). All words are not created equal: Expectations about word length guide infant statistical learning. *Cognition*, 122(2), 241-246.
- Williams, R., Karousou, R., & Mackness, J. (2011). Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 39-59.
- Wilson, S. (2005). Can web service technology really help enable 'coherent diversity' in e-learning?. *JISC e-learning focus*.
- Wilson, S. (2007). PLEs and the institution. *Scott's workblog*.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.

ANEXO A:

CAPÍTULO DE LIBRO: "DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
EDUCATIVO PARA LA MEJORA DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y
ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE MENAS (MENORES EXTRANJEROS NO
ACOMPAÑADOS)

Diseño de un programa de intervención educativo para la mejora de la integración social y orientación profesional de MENAS (Menores extranjeros no acompañados).

María Dolores Pistón Rodríguez 1

1. Introducción

Los Menores Extranjeros no Acompañados (MENAS) en los centros de acogida donde residen al llegar a España, suelen estar con diferentes cuidadores y educadores, según los horarios y contratos de trabajo que estos tienen. Este cambio de personas de referencia continuo, hace que se dificulte la creación de lazos estrechos de vinculación de los menores con un adulto de referencia, algo que se hace esencial por las circunstancias en las que se encuentran, por la particularidad de su momento evolutivo y por las repercusiones que esto tiene en su desarrollo. Por este motivo se diseña un programa de intervención educativa con el objetivo principal de mejorar la integración social y las salidas profesionales de los MENAS. Con este programa se dota al menor de un tutor de referencia estable que le acompañe en el tiempo y que le asesore en sus pasos. Con él, los menores obtienen apoyo escolar, emocional, interacción intercultural y orientación laboral entre otros.

1. MENAS

La sociedad vive en continua transformación y adaptación, ocasionando desafíos y problemas a grupos de menores y de familias, especialmente los que se encuentran en mala situación socioeconómica por situaciones de exclusión, marginación social, desestructuración familiar, guerras, problemas políticos, etcétera, lo que les ocasiona mayor vulnerabilidad para enfrentarse a estos cambios (Huelin, 2020). La solución y el consuelo de algunas de estas familias, se centra en la huida de su país de origen con el fin de conseguir un trabajo y futuro para sus hijos e hijas.

UNICEF (2019) define a los niños y niñas extranjeros no acompañados, MENAS, como niños/as de nacionalidad extranjera menores de 18 años que se encuentran o intentan acceder a España sin compañía de un adulto que sea responsable de ellos. Según esta entidad, los flujos migratorios en Europa han aumentado considerablemente en los últimos años y España es una gran puerta de entrada para estos niños a Europa, que al llegar generalmente son tratados como adultos sin papeles. España se ha convertido en el “sueño europeo” para millares de personas en las últimas tres décadas, sueño que se ve truncado en más casos de los necesarios por el mar (Peláez Fernández, 2018). Esta situación ha puesto de manifiesto la

carencia e insuficiencias que tiene el sistema en cuanto a la protección de menores, destacando sobre todo la existencia de grupos de migrantes menores que se encuentran entre ellos.

1.1. Obstáculos y necesidades

Ser MENA conlleva una serie de repercusiones psicológicas, sociales, culturales y económicas que son precisas de atender. Entre estos obstáculos encontramos el miedo a lo desconocido e incertidumbre que sienten por vivir la separación de sus familias, amigos y lugares de origen que conforman su zona de confort, lo que les produce problemas de insomnio y la sensación de no sentirse comprendidos (García y Ortiz, 2019). Además, los destinos son desconocidos para ellos, lo que les obliga a realizar un gran esfuerzo para adaptarse a estas situaciones y culturas (Larroy et al., 2016). La gestión de todas estas emociones puede ser complicada, dada la intensidad de las mismas, por lo que pueden sufrir una serie de manifestaciones normales y frecuentes, como la impotencia, sentimientos de indefensión e inseguridad, acompañado de un temor extremo ante la posibilidad de vivir situaciones similares en el futuro (Larroy et al., 2016).

Cuervo (2010) indica la relación entre las pautas y los estilos de crianza y el desarrollo socioafectivo durante la infancia, asumiendo que las pautas de crianza recibidas y el desarrollo socioafectivo de los menores, están muy relacionadas, puesto que cambian según la multidimensionalidad de variables evolutivas y contextuales. Resalta la importancia de la familia para facilitar el desarrollo de conductas prosociales y la autorregulación emocional, así como para la prevención de problemas de salud mental en la infancia, tales como depresión, agresividad, baja autoestima y ansiedad, entre otras.

Los menores necesitan construir y mantener una relación constante y estable para sentirse seguros y poder confiar su situación vital a las personas que trabajan en los servicios, y más aún ante la ausencia de sus familias (Carmona, 2013). Esto se ve dificultado por la falta de recursos, el cambio de personal constante y las limitaciones del propio sistema. No perciben estos servicios como posible fuente de ayuda donde poder exponer sus situaciones y avanzar. Esta situación de desatención, sumado a la exposición a situaciones de violencia comunes a la población infantil en riesgo de exclusión social, la edad adolescente y la exposición a una gama más amplia de riesgos, hace que tengan una tendencia mayor a tomar riesgos, como por ejemplo, en el consumo de alcohol y drogas, en las relaciones sexuales, etc. Con estas situaciones los menores empeoran su situación y se ponen en riesgo, en vez de mejorarla. Además, los cambios familiares sufridos y sus experiencias, les hacen a veces adoptar el papel equivocado de cuidadores de otros menores y también les hace que les resulte más fácil confiar en un amigo que en un adulto o profesional que intenta ayudarlo (Rees et al., 2010).

La necesidad de hacer un seguimiento cercano de acompañamiento se hace fundamental, puesto que la literatura especializada ha demostrado que la gran mayoría de delincuentes juveniles son personas que han fracasado en la escuela (López-Latorre y Garrido, 2005; McCrystal et al., 2007). También se ha demostrado que las conductas perturbadoras en la

escuela se relacionan con la conducta delictiva posterior, lo que podría estar relacionado con la insatisfacción escolar (Otero-López et al.,1994). Por lo que se puede concluir que los menores menos capacitados y con peor conducta en la escuela tienen más probabilidades de cometer delitos que aquellos con un buen rendimiento escolar y un buen ajuste en la escuela (Garrido, 1987), lo que hace una necesidad de primer grado el intervenir con los MENAS como medida de prevención, ya que en la actualidad, la ausencia de un marco legal y una infraestructura institucional, específicamente orientada a identificar las necesidades de este colectivo y ofrecer una respuesta apropiada, no garantiza el cumplimiento y respeto a los derechos de estos menores, lo que produce efectos especialmente perniciosos dado su mayor nivel de vulnerabilidad (Aguaded-Ramírez et al., 2021).

2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN COMETA

Se diseña un programa de intervención que incide en la dimensión educativa y sociocultural de los MENAS. El objetivo principal es mejorar su integración social y brindar el apoyo emocional necesario para poder darles continuidad a sus estudios y salidas profesionales futuras.

La meta del programa consiste en la búsqueda de tutores, que consistirían en una red de personas o familias voluntarias que deciden actuar como familiar cercano de un MENA. La estrategia consistiría en la conexión de la población que se encuentra en riesgo de exclusión con el voluntariado (Froland et al.,1981), y a nivel didáctico de intervención (Gottlieb, 1988). Son estrategias que se ponen en marcha cuando la red social de las personas es pequeña y homogénea y el apoyo social disponible es limitado, como pasa en el caso de los MENAS; y tendría como objetivo conectar al menor con personas de la comunidad donde residen que se prestan voluntariamente a proporcionarles compañía, consejo y apoyo (Froland et al., 1981; Hernández et al., 2006).

El papel de estas personas tutoras sería el de brindar el apoyo adaptado a las características individuales de cada menor, respetando sus historias vitales y expectativas de futuro. Esto se realizaría a través de un seguimiento diario sobre la evolución educativa del menor, tal y como lo harían sus familias, estando pendiente de sus avances en la escuela, del cumplimiento de las tareas y trabajos, de sus evaluaciones y de las problemáticas encontradas en su día a día, y animándoles a seguir, lo que genera a su vez la creación de vínculos de afecto y mejora de la autoestima. Los tutores del programa deberán estar en contacto cercano con sus tutores legales y académicos para detectar cualquier necesidad que se presente y poder solucionarla lo más rápido posible. Para poder efectuar el seguimiento se le debe dar a los tutores la oportunidad de pasar un tiempo de calidad diario con el menor, con el fin de estrechar lazos y generar vínculos que garanticen la efectividad del programa. Dicho tiempo dependerá de la disponibilidad del tutor y del menor, y las instituciones deben comprometerse a ayudar en la medida de lo posible a que así sea.

Una vez superada esa vinculación y conocimiento entre el menor y el tutor a través del apoyo educativo, se pasa al segundo objetivo, que consiste en orientar, según las preferencias

y habilidades del menor, sobre las salidas profesionales a su alcance según el estado del mercado laboral. Esta fase de acompañamiento termina con la ayuda en la búsqueda activa de empleo, en el caso de que se dé por terminada la fase de formación educativa, asesoramiento en trámites legales y búsqueda de vivienda para su emancipación.

Aunque se trata en principio de un proyecto destinado a los menores de edad, lo ideal y lo que se propone, es que se mantenga después de que el joven haya cumplido los 18 años.

2.1. Tipos de mejoras que se espera recibir con el programa

2.1.1. Mejora en el entorno social

El apoyo social que reciben por parte de los tutores ayuda a avanzar en los ámbitos y dimensiones de la integración social, puesto que el menor se va a nutrir del entorno de su tutor y de las relaciones personales y familiares que este tiene en su vida cotidiana.

2.1.2. Mejora emocional

La relación cercana con el tutor les mejora sus emociones y les genera confianza, seguridad, afecto y cariño. Es importante sentirse escuchado y tener una persona fija de referencia que se preocupa por todo lo que rodea al menor, brindando motivación y fuerzas para continuar con su proyecto de vida.

Este apoyo emocional y el afecto que reciben facilita su integración sociocultural, mejora de los resultados académicos y que desarrollen una visión más positiva de las personas y cultura de acogida. Aunque los chicos muchas veces siguen percibiendo actitudes racistas por parte de la sociedad en general, el sentimiento de rechazo disminuye al sentirse queridos al menos por una parte de la comunidad. El entorno del menor se va sensibilizando, y las actitudes desfavorables van disminuyendo.

2.1.3. Apoyo educativo

El seguimiento realizado por el tutor, así como la comunicación estrecha de todos los agentes implicados, mejora las expectativas de éxito y la continuidad en el sistema educativo. También se crean mejoras en la detección y resolución de problemas educativos, en la motivación del menor y se disminuye la posibilidad de aparición de problemas futuros de delincuencia u otros.

2.1.4. Apoyo instrumental

Los tutores ofrecerán ayuda directa en la búsqueda de empleo a los menores y en la creación de un itinerario y proyecto de vida. Aquí la labor de los tutores consistirá en acompañarles a repartir currículos en empresas, realizar cartas de recomendación e incluso poniéndoles directamente en contacto con directores de empresas para recomendar al joven, así como ayudar en el uso de sistemas informáticos para tales fines. Esta actuación y el hecho de que exista una persona que se hace responsable de ellos y que les apoya, tiene como

finalidad dar confianza a las empresas para que quieran contratarles, y confianza al menor en su primera andadura en el mundo laboral.

Recibirán apoyo en la búsqueda de vivienda, para que puedan acceder a un piso de emancipación o encontrar un estudio o habitación en alquiler, recibiendo en este proceso información realista de la situación del mercado inmobiliario actual en su zona. También existe la posibilidad de ser acogidos en sus casas temporalmente hasta que puedan buscar un lugar donde vivir y evitar que se queden en la calle al cumplir la mayoría de edad.

También serán ayudados en asesoramiento en cuanto a los procesos legales y a su situación jurídica. Muchos de los menores podrán ser empadronados en las casas de sus respectivos tutores si estos, así lo deciden, al cumplir la mayoría de edad, ya que así podrán renovar los permisos necesarios. También se propone el acompañamiento a hacer las renovaciones necesarias, o se les explicaría cómo realizarlas ellos mismos de manera autónoma. El tutor ayudará en la búsqueda de sus propios ingresos para poder renovar, ya que la legislación exige tener los medios económicos suficientes para poder vivir.

Finalmente, el tutor ofrece apoyo directo con el idioma de la sociedad de acogida, ya que al relacionarse el menor con los familiares y amigos de este, tiene la oportunidad de practicar el idioma autóctono y mejorarlo, enriqueciéndose y nutriéndose de la cultura de acogida.

2.1.5. Mejora de la información

Recibir información sobre empleo, vivienda y mantener relaciones con personas de su nuevo entorno, posibilita sobre todo un contacto intercultural entre ambas partes. Los jóvenes aprenden las pautas culturales que predominan en la sociedad de acogida, así como al mismo tiempo, las personas receptoras conocen a los MENAS, sus experiencias y costumbres de origen más de cerca, generándose un entendimiento mutuo por ambas partes. Se propone además a los tutores como actividad cultural, realizar con el tutelado video llamadas a su país de origen para conocer a su familia de origen e incrementar el contacto y entendimiento intercultural.

3. Conclusiones

Los MENAS al relacionarse con sus tutores mejoran su red social, haciéndola más amplia y heterogénea, generando más oportunidades de recibir capital social. El seguimiento y acompañamiento en sus tareas escolares ayuda a resolver y detectar dificultades, por lo que disminuyen las expectativas de fracaso o abandono. El apoyo que reciben con el empleo aumenta sus posibilidades de obtener un puesto de trabajo. Esto a su vez, les proporciona una situación jurídica regular e ingresos económicos suficientes para poder hacer frente a los gastos básicos y a la emancipación al cumplir la mayoría de edad. Además, al entrar en el mundo laboral y relacionarse con los compañeros de trabajo, mejoran también su red social e integración. Sin embargo, no olvidemos que el contexto actual es difícil para cualquier persona, y puede que no accedan a un puesto de trabajo con facilidad. Aún así, el apoyo que obtienen en la búsqueda y con los procedimientos legales, hará que la mayoría se encuentren en

situación jurídica regular, que se puedan relacionar con gente de la nueva sociedad y que puedan obtener capital social de dichas relaciones. Por lo que se concluye que todo el apoyo que se recibe en los diferentes ámbitos y dimensiones de la integración social, ayudará a que los menores se sientan queridos y respetados por al menos una parte de la población de acogida, y que mejoren consecuentemente su integración social.

4. Referencias

- Aguaded-Ramírez, E.M., Pistón-Rodríguez, M.D., Pegalajar-Moral, M. y Olmedo-Moreno, E.M. (2020). El sistema de categorías como herramienta para comprender las historias de vida de los menores extranjeros no acompañados. *Revista ESPACIOS*. 798, 1015.
- Aguaded-Ramírez, E.M., Pistón-Rodríguez, M.D. y Ponce-González, N. La educación del alumnado refugiado en España. En G. Gómez, C. Rodríguez, M. Ramos, J. C. de la Cruz Campos (Eds.). *Dualidad educativa en momentos de pandemia. Entre la presencialidad y la virtualidad* (pp. 71-84). Octaedro.
- Carmona, N. D. M. (2013). Familias cambiantes, paternidad en crisis. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 177-209.
- Epelde, M. J. (2017). Nuevas estrategias para la integración social de los jóvenes migrantes no acompañados. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (13), 57-85.
- García y Ortiz (2019). Factores decisivos de mayor impacto físico y emocional en los refugiados durante su proceso de desplazamiento forzado para la formulación de políticas públicas innovadoras y eficientes. En: *Avances de la innovación y el emprendimiento social en México* (págs. 519-533). México: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Garrido, V. (1987). Teorías del desarrollo Cognitivo-Moral. En V. Sancha Mata, M. Clemente y J. J. Miguel Tobal (Drs.), *Delincuencia. Teoría e Investigación* (pp.111-127) Alpe Editores, S. A. Madrid.
- Huelin Zaragoza, S. (2020). *Revisión sistemática de programas de intervención con menores en riesgo de exclusión social*. Trabajo fin de Máster. Universidad de Granada.
- Larroy, C. et al. (2016). *Guía para la intervención psicológica con inmigrantes y refugiados*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- López-Latorre, M. J., Garrido, V (2005). La psicología de la delincuencia juvenil: explicación y predicción. En V. Garrido (Eds.). *Manual de intervención educativa en readaptación social* (47-74). Tirant to Blanch.
- McCrystal, P., Percy, A., Higgins, K.(2007). Exclusion and Marginalisation in Adolescence: The Experience of School Exclusion on Drug Use and Antisocial Behaviour. *Journal of Youth Studies*, 10.1, 35-54.
- Otero-López, M.J.;Romero, E. y Luengo, A. (1994). Identificación de factores de riesgo de la conducta delictiva: hacia un modelo integrador. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20(73), 675-709.
- Peláez Fernández, P. (2018). Estado de la cuestión sobre los derechos de los MENAS en España: entre la protección y el abandono. *RES: Revista de Educación Social*, 27, 48-70.
- Rees, G., Gorin, S., Jobe, A., Stein, M., Medforth, R. & Goswami, H. (2010). *Safeguarding Young people: Responding to young people aged 11 to 17 who are maltreated*. The children's society. Disponible en: <http://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/safeguarding.pdf>
- UNICEF. (2019). Los derechos de los niños y niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española. UNICEF Comité Español. Disponible en: <https://www.unicef.es/ninos-migrantes-no-acompanados>

ANEXO B:

CAPÍTULO DE LIBRO: "PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA
ORIENTACIÓN LABORAL DE MENAS".

Programa de intervención para la orientación laboral de MENAs

María Dolores Pistón Rodríguez

1. Introducción

Como parte de un programa de investigación empírica, y particularmente interesados en las características del grupo poblacional de Menores Extranjeros no Acompañados (MENAs), se desarrolla un programa de intervención dirigido a la promoción de recursos personales que promuevan una integración socioeducativa de estos menores y su orientación laboral. El objetivo de este trabajo es el diseño, organización y aplicación de dicho programa, en un formato estructurado, breve y específico. Se diseña un protocolo de intervención estructurado, breve y específico, con el propósito de potenciar las capacidades, destrezas y habilidades de competencia personal y social de estos menores. Este programa aún se encuentra en fase de implementación, pero ya cuenta con evaluaciones parciales y un seguimiento que pone en evidencia el efecto positivo de la intervención.

1. IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

La inserción laboral de los MENAs es un proceso lento y complicado al que tienen que enfrentarse estos menores. Algunas investigaciones relacionadas con el perfil de los MENAs, los describen como menores, en su mayoría varones, que emigran en busca de oportunidades educativas o de trabajo, y que huyen de diferentes situaciones adversas, como guerras, situaciones de extrema pobreza, situaciones familiares conflictivas, deseo de reunirse con algún miembro de su familia, o menores movidos a partir de redes de trata o tráfico de personas (Mosquera et al., 2019).

La transición a la edad adulta es una etapa decisiva para cualquier menor, pero aún lo es más cuando se trata de un MENA. Este colectivo pasa entre 4 y 1 años en centros de protección o en casas de acogida, y cuando cumplen la mayoría de edad, se enfrentan a numerosas dificultades (Camacho, 2017), motivo por el que se hace urgente diseñar programas de intervención para tratar de paliarlas.

Garrido Inarejos (2019) explica el proceso que tienen que llevar a cabo los MENAs una vez que salen del sistema de protección: tienen un plazo de tres meses para adquirir un permiso de residencia y trabajo, pero durante este periodo, a la mayoría se les caduca el NIE antes de conseguir renovarlo. En el caso de los jóvenes que no han estado dentro del sistema de ex

tutelados, difícilmente consiguen hacerlo a causa de los requisitos que impone la Ley de Extranjería, que exige disponer de un contrato de trabajo durante el periodo de vigencia de la autorización de residencia temporal y trabajo, es decir, un año, y que éste sea a jornada completa y con remuneración acorde al salario mínimo interprofesional.

Una vez que consiguen esta renovación, tienen que enfrentarse a la búsqueda de empleo o de formación para la inserción laboral. Las Comunidades Autónomas llevan a cabo intervenciones y programas para la inserción laboral de los menores mientras que se encuentran dentro del sistema de protección, la mayoría gestionadas por ONG (Forinter, 2019).

No hay que olvidar que el objetivo de estos adolescentes que ponen en juego su vida para poder llegar a nuestro país, lo hacen con la finalidad de conseguir los papeles que le ofrezcan la oportunidad de incorporarse al mercado laboral (Casanova et al., 2017). Por tanto, no es de extrañar que cuando los menores cumplen los 16 años abandonan los estudios obligatorios a mitad de curso para incorporarse al ámbito laboral. Por ello, es prioritario que las formaciones que se lleven a cabo con estos menores se relacionen con la inserción laboral. La toma de decisiones sobre el futuro académico o laboral, es algo tan importante que no debe dejarse a la improvisación. La orientación profesional es necesaria para ayudar al menor a clarificar sus posibilidades y opciones profesionales, las cuales se plasmarán en un proyecto vital y profesional (Gutiérrez Crespo, 2012). El objetivo de este proyecto, es que consigan ser capaces de autogestionar su propia carrera profesional, lo cual exige comprender el presente, relacionándolo con el pasado para así preparar el futuro (Martínez Clares et al., 2008).

Es importante identificar y promover condiciones individuales y sociales adecuadas que les permitan el desarrollo y expresión de sus potencialidades físicas, psicológicas, sociales y culturales (Casullo, 2008). Además, la adolescencia es uno de los períodos de mayor intensidad evolutiva respecto a los cambios biológicos, intelectuales y emocionales que se producen a lo largo de la vida. En esta etapa, se consolidan las competencias específicas y la capacidad general de las personas frente al mundo, algo que anuncia su capacidad adaptativa para la vida. Este proceso implica un compromiso entre las demandas y restricciones ambientales, los objetivos que el individuo desea lograr, los planes para alcanzarlos, y los recursos disponibles (Obiols & Obiols, 2000; Casullo & Fernández Loporace, 2001). Según Romero Rodríguez (2004), aprender a construir un proyecto profesional y vital supone poner en juego una serie de competencias que están vinculadas a tres grandes áreas:

- Aprender a anticiparse: desarrollo de la conducta exploratoria, conocimiento de sí mismo y del entorno, elaboración del propio autoconcepto personal y profesional, desarrollo de una mirada sistémica.
- Aprender a construir proyectos: toma de decisiones, elaboración de planes de acción.
- Aprender a actuar: desarrollar competencias participativas, emocionales, sociales, que faciliten la apuesta en acción del propio proyecto profesional y vital.

Tener un proyecto profesional planificado hace tener ideas claras de lo que se pretende conseguir y los pasos necesarios para ello, teniendo como base sus potencialidades y

realidad personal para la búsqueda de empleo. A continuación se detallan los pasos y contenidos del proyecto, sin olvidar que cada uno deberá adaptarse a las particularidades del individuo a través de actividades adaptadas a las metas y objetivos de cada persona.

2. CONTENIDOS DEL PROYECTO PROFESIONAL

El punto de partida de este proyecto será el establecimiento de unas metas profesionales, que se definen porque identifican las necesidades y expectativas del menor. La elaboración del proyecto profesional supone un compromiso consigo mismo y un reto personal, además posee un alto valor formativo, ya que contribuye a la maduración profesional y a desarrollar la capacidad para gestionar el desarrollo profesional de manera consciente y autónoma (García, 2004).

Para Rodríguez Moreno (2002), el proyecto profesional es un conjunto de actividades guiadas por el tutor, asesor, experto u orientador, que de manera progresiva y sistémica servirán para que la persona recoja datos objetivos sobre su propio bagaje personal y aptitudinal, y para que, reflexionando continuamente, acabe por ubicarse en el puesto de trabajo que ambiciona. Para ello debe desarrollar las competencias necesarias y aprender a anticiparse con el desarrollo de la conducta exploratoria, a actuar adquiriendo competencias sociales y emocionales, y a construir proyectos para la toma adecuada de decisiones, puesto que nada debe dejarse a la improvisación. Un error muy frecuente entre las personas que se plantean acceder al mundo laboral es lanzarse a buscar empleo sin método y sin un mínimo de planificación (Sánchez y Espinosa, 2014).

A continuación se detallan los contenidos del proyecto distribuidos en 8 talleres, describiendo qué es lo que se debe trabajar en cada uno de ellos.

2.1. Taller de autoconocimiento

Se trata de conocer las aptitudes personales que se poseen. Para ello se realizará una búsqueda organizada de información que permita tomar conciencia de las potencialidades y debilidades que se tienen, antes de iniciar la búsqueda de empleo.

También se propone realizar cuestionarios online y actividades que ayuden a describirse para completar el autoconocimiento, donde se debe trabajar y evaluar:

- Conocimientos adquiridos y trayectoria educativa.
- Intereses personales y profesionales.
- Competencias, aptitudes y habilidades.
- Personalidad, autoestima y autoconcepto.
- Experiencias que han influido en la personalidad, intereses y gustos profesionales.
- Experiencia laboral.
- Valores y motivaciones.
- Necesidades y expectativas.
- Estilos de aprendizaje.

- Habilidades sociales y de comunicación.

2.2. Taller de exploración del entorno académico-profesional

Aquí se trata de aprender a recoger, analizar, evaluar y utilizar información útil sobre las diferentes opciones académicas y laborales más relevantes para la búsqueda de empleo. Se recomienda el uso de diferentes fuentes de información: Portales de empleo en internet, prensa, agencias de colocación, servicios de empleo públicos y privados, etc.

Se enseñarán los itinerarios formativos a los que pueden optar, tanto en educación reglada como por vías no formales. También se buscarán los requisitos de acceso, lo que puntúa para acceder, cuánto dura la formación, salidas profesionales, características y salario del puesto de trabajo al que se opta, y las demandas del mercado.

Se realizará una exploración del momento en el que se encuentra el mercado de empleo por sectores y zonas geográficas, así como los cambios sociales, políticos, sanitarios y culturales que les pueden afectar.

Se explicarán qué son los nuevos yacimientos de empleo (NYE), también denominados filones de ocupación, puesto que son aquellas actividades laborales que satisfacen las nuevas necesidades sociales y que necesitan mano de obra. Estas actividades son muy heterogéneas, tienen un campo de prestación o producción localmente definido, un alto potencial de generación de empleo y muchos de ellos no requieren de especiales requisitos de cualificación (Vilallonga, 2002).

2.3. Taller de identidad profesional

Fruto de los talleres anteriores se van definiendo los roles y fines profesionales, definiéndose hacia dónde se quiere ir. Se realizará en un mapa una priorización de sus preferencias, quedando así definida la identidad profesional.

Se realizará un debate sobre el valor que tiene el trabajo en la vida, en la necesidad de tener habilidades sociales y de saber colaborar y trabajar en equipo. Aquí se recomienda realizar actividades para mejorar la asertividad, la escucha y la empatía.

Después se explicará la importancia de la autoestima y su influencia en las elecciones y preferencias en la búsqueda de empleo, y se realizarán actividades individuales y grupales para trabajarla.

Además se explicará la motivación de logro, para hacer entender que no pueden hacerse responsables de los condicionantes externos que pueden aparecer y que no están a su alcance controlar, definida esta motivación como el impulso de sobresalir, de alcanzar la consecución de metas, de esforzarse por tener éxito, de actuar bien por sí mismo por la satisfacción intrínseca de hacerlo mejor (McClelland, 1989).

Por último, se reflexionará sobre la importancia de buscar apoyo social, familiar y económico, así como conocer la opinión de su entorno acerca del proyecto que se diseña, puesto que esto ayudará a tener una percepción más real de sí mismo y de las opciones que se tienen.

2.4. Taller de toma de decisiones

El proyecto profesional estará formado por el conjunto de decisiones que se toman a lo largo de la vida, por lo que nunca estará concluido, y conlleva aceptar las dificultades que puedan aparecer, realizar los esfuerzos necesarios para mejorar la situación de manera autónoma y responsable, y ser consecuente con las decisiones que se toman

El eje principal de esta fase será realizar un análisis de las ventajas e inconvenientes de cada una de las opciones, realizar un análisis de las consecuencias de cada alternativa, eliminar las opciones que no acercan al objetivo profesional y ejecutar la decisión tomada a través del plan de acción.

2.5. Taller de elaboración del plan de acción

Consiste en desarrollar habilidades y competencias necesarias para encontrar, mantener y promocionarse en el empleo. Se redactará el plan siguiendo las características detalladas (Martínez Clares, 2008), y en función de sus necesidades y objetivos:

- Será lo más detallado, concreto y operativo posible respecto a las acciones a realizar, incluyendo la formulación de objetivos, el contenido de las acciones a realizar, su distribución temporal, recursos necesarios y la evaluación.
- Permitirá proyectar en el futuro la viabilidad de la decisión tomada y anticipar las consecuencias y los posibles problemas u obstáculos que puedan surgir.
- Favorecerá un equilibrio entre trabajo, formación y tiempo libre.
- Podrá incluir acciones destinadas a facilitar y mejorar la empleabilidad, impulsando las aptitudes y actitudes personales hacia el empleo y la adquisición de estrategias de inserción laboral.
- Tendrá en cuenta la necesidad de adaptarse a las exigencias cambiantes del mercado de trabajo, tales como la movilidad laboral, la necesidad de formación continua y los cambios tecnológicos y formativos propios de la sociedad del conocimiento.
- Se priorizarán las acciones que favorezcan el acercamiento al mundo laboral, como por ejemplo las ofertas formativas con compromiso de contratación o el trabajo en prácticas.
- Se posibilitarán acciones que ayuden al conocimiento del mercado de trabajo y de las modalidades de contratación, así como de los derechos y deberes de los trabajadores.
- Fomentará el conocimiento y uso de los diferentes servicios de intermediación laboral.
- Impulsará el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas, incluidas aquellas que implican la participación en entidades sociales no lucrativas, asociaciones, etc. El dominio de esas competencias está muy valorado por las empresas y favorece el desarrollo personal y social.

2.6. Taller de evaluación del plan de acción

En este taller se evalúa el plan de acción, incorporando procedimientos adecuados y suficientes que permitan introducir los ajustes necesarios para el logro del objetivo o meta profesional propuesta.

2.7. Taller de identidad digital y búsqueda de empleo

Destinado a explicar la importancia de las redes sociales, puesto que son una potente herramienta para mostrar el talento que se posee. Según un estudio realizado por InfoJobs (Redondo, 2014), en 1 de cada 3 procesos de selección de personal se ha descartado al candidato por su actividad en redes sociales. También existen personas que han perdido su trabajo por culpa de sus redes sociales (Blanco Guzmán, 2016). Motivo por el que les pedimos a nuestros candidatos que realicen egosurfing y se busquen en internet y redes sociales, para ver qué aparece de ellos y evalúen si lo que se ve es recomendable para su búsqueda de empleo.

También se explicará que el currículum está siendo sustituido por la marca personal. La marca personal es un concepto que consiste en considerarse a uno mismo como una marca comercial, con el objetivo de diferenciarse y conseguir un mayor éxito profesional. Una marca es algo que se construye día a día pues muestra quién eres y lo que te gusta hacer. Teniendo en cuenta que las empresas lo valoran, se debe de cuidar.

2.8. Taller de instrumentos básicos

En este último taller se explicará cómo desarrollar los diferentes instrumentos necesarios para la inserción laboral, por lo que lo ideal será realizarlo en las siguientes cuatro sesiones:

2.8.1. El currículum.

Se debe guiar y asesorar en la creación de diferentes modelos de currículum, y explicar la necesidad de adaptarlos siempre a los requerimientos de las empresas y a los puestos de trabajo donde se envían. En este apartado toda la información que se debe adjuntar ha quedado clara en la creación del plan de acción.

Se explicará también como meter toda esta información en plataformas digitales para la búsqueda de empleo, como LinkedIn, Infojobs y otras.

2.8.2. La carta de presentación

Debe acompañar al currículum como respuesta a una oferta de trabajo y cuando el demandante de empleo se ofrece a una empresa. Hay que tener en cuenta que cada carta necesita un tratamiento diferente, aunque el esquema puede ser similar.

2.8.3. Los test de selección de personal

En este apartado primero se explicará cómo son los test de selección de personal, con el fin de que el menor se prepare lo mejor posible para ese momento. A continuación se realizarán de manera práctica tanto pruebas individuales como grupales y pruebas psicotécnicas.

2.8.4. La entrevista de trabajo

Este último taller tiene tres apartados. En el primero se explica cómo debe enfrentarse a una entrevista de trabajo y cómo se puede preparar ese momento, explicando diferentes tipos de entrevistas y las preguntas que pueden recibir en las mismas. En la segunda parte se les pedirá que diseñen ellos mismos una entrevista, como si ellos fueran los entrevistadores, y que realicen un guión para llevarla a cabo a algún compañero. En la tercera parte de este taller serán entrevistados por un compañero escenificando de manera real ese momento. Al terminar, se darán recomendaciones de mejora y se les preguntará cómo se han sentido.

3. Referencias

- Blanco Guzmán, J. L. (2016). Identidad digital y redes sociales personales en la búsqueda y reclutamiento de empleo en empresas turísticas.
- Canosa, V. F., Carrasco, P. G., y Ayala, A. S. (2017). Estrategias y límites en la inserción socio-laboral con menores extranjeros no acompañados en el marco de los centros de protección: el caso de la provincia de Almería. *Revista Científica internacional, núm. 1, vol. 12, Artículo nº 5.*
- Casullo, M. & Fernández Liporace, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA, 6 (1), 25-49.*
- Casullo, M. (2008). *Prácticas en Psicología positiva.* Buenos Aires:Lugar.
- Cingolani, J. M., & Castañeiras, C. E. (2011). Diseño y aplicación de un programa de intervención psicosocial para adolescentes escolarizados. *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad, (11), 43-54.*
- García, M. F. S. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio.* Sanz y Torres.
- Garrido Inarejos, P. (2019). *El abismo de la mayoría de edad en los menores extranjeros no acompañados: el desamparo como generador de factores de riesgo en la delincuencia.* Trabajo Fin de Grado. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gutiérrez-Crespo, E. (2012). Proyecto profesional y herramientas para mejora de la empleabilidad. In *La orientación profesional y la búsqueda de empleo: experiencias innovadoras y técnicas de intervención que facilitan la inserción laboral* (pp. 79-98). Graó.
- Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado, núm. 299, de 12 de diciembre de 2009, páginas 104986 a 105031 (46 págs.). BOE-A-2009-19949.*

- López Camacho, M. (2017). *Menores Extranjeros No Acompañados. Proyecto para Facilitar la Transición a la Vida Adulta*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Cádiz.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., & Muñoz-Cantero, J. M. (2008). Aprendizaje de competencias en educación superior.
- Mosquera, A. C. R., García, M. D. L. O. P., y González, C. L. V. (2019). Jóvenes inmigrantes extutelados. El tránsito a la vida adulta de los menores extranjeros no acompañados en el caso español Extuted Young foreigners. The transit to adulthood of unaccompanied minors in the Spanish case. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social International Welfare Policies and Social Work Journal*, 12, 31-52.
- Obiols, G. & Obiols, S. (2000). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Bs. As.: Kapelusz.
- Redondo, R. J. P. (2014). Una relación desequilibrada: la selección de personal en tiempos de crisis. *methaodos. revista de ciencias sociales*, 2(1), 23-35.
- Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 337-354.
- Sánchez, J. A. F., Espinosa, S. D. J., Sempere, V. S., Marhuenda, E. M., & Conca, J. V. (2014). *Métodos para la búsqueda de empleo*. Universidad de Alicante.
- Tratamiento Normativo y Social de los Menores Inmigrantes. (2007-2013). *FORINTER 2. Formación en Interculturalidad y Migraciones. Materiales Didácticos*. Conserjería de Justicia e Interior.
- Vilallonga, A. (2002). Los nuevos yacimientos de empleo: una oportunidad para crear empleo y satisfacer nuevas necesidades sociales. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*.

ANEXO C:

ARTÍCULO: "EL SISTEMA DE CATEGORÍAS COMO HERRAMIENTA PARA
COMPRENDER LAS HISTORIAS DE VIDA DE LOS MENORES EXTRANJEROS
NO ACOMPAÑADOS".

El Sistema de Categorías como herramienta para comprender las Historias de Vida de los menores extranjeros no acompañados

The Category System as a tool to understand the Life Stories of unaccompanied foreign minors

AGUADED-RAMÍREZ, Eva M.¹
 PISTÓN-RODRÍGUEZ, María D.²
 PEGALAJAR-MORAL, Marciana³
 OLMEDO-MORENO, Eva M.⁴

Resumen

Objetivo: presentar un sistema de categorías, surgido del análisis de las historias de vida de 23 menores extranjeros no acompañados. Resultados: el procedimiento metodológico seguido para conocer la visión de la realidad, la descripción del proceso seguido para la elaboración del sistema de categorías y la visibilización de las diferencias entre los individuos participantes, que define el grupo de menores como heterogéneo y diverso. Conclusiones: se determina la utilidad del sistema de categorías como instrumento de diagnóstico para estos grupos.

Palabras clave: menores extranjeros no acompañados; sistema de categoría; historias de vida; propuestas de intervención

Abstract

Objective: to present a system of categories, arised from the analysis of qualitative data from the life stories of 23 fewer unaccompanied foreigners. Results: the methodological procedure followed, the description of the process followed for the elaboration of the category system and the visibility of the differences between the participating individuals and that defines the group of minors as heterogeneous and diverse. Conclusions: the usefulness of the category system as a diagnostic instrument for these groups is determined.

Keywords: unaccompanied minors; category system; life stories; intervention proposals

1. Introducción

En España, en Europa, en el mundo entero, se habla de los derechos de los menores y, más concretamente, se habla de los derechos de los menores extranjeros no acompañados (a partir de ahora MENAs, según se recoge en Resolución de 13 de octubre de 2014) (Belmonte et al, 2019). Se habla, en muchas ocasiones, desde la perspectiva de quienes no han convivido con ellos, no han visto su realidad, no conocen sus sentimientos, ni lo

¹ Doctora en Psicopedagogía (Universidad de Granada). Docente investigador de la Universidad de Granada, (España). eaguaded@ugr.es . <https://orcid.org/0000-0001-9831-6799>

² Doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad de Granada). FPU de la Universidad de Granada, (España). lolapiston@ugr.es . <https://orcid.org/0000-0002-2464-2062>

³ Doctora en Pedagogía (Universidad de Granada). Docente investigador de la Universidad de Granada, (España). marciana@ugr.es . <https://orcid.org/0000-0002-2299-1672>

⁴ Doctora en Pedagogía (Universidad de Granada). Docente investigador de la Universidad de Granada, (España). emolmedo@ugr.es . <https://orcid.org/0000-0003-0558-1513>

que sienten, mientras viajan solos, mientras, como menores que son, echan de menos a sus familias, a sus amigos, sus colegios o sus costumbres (Real Decreto 557/2011).

Sin embargo, estas mismas personas son las que diseñan las leyes que los gobiernan, que los educan, que les conceden los derechos o los programas, a través de los cuales se les realiza una u otra intervención para mejorar sus vidas.

Con este trabajo, se pretende que sean oídos, entendidos y respetados, desde su diversidad.

1.1. ¿Cómo conocer esos aspectos subjetivos?

Strauss y Corbin (2002) señalan que, desde los paradigmas interpretativo y hermenéutico sobre los cuales se fundamentan la investigación cualitativa, se busca comprender una realidad o fenómeno social (Arráiz, Sabirón y Ballesteros, 2019), a partir de la subjetividad, las experiencias vividas, los comportamientos y emociones. Situándonos en este paradigma, el enfoque ha sido biográfico narrativo, apoyándonos en los relatos de vida, utilizando la entrevista como estrategia para la recogida de información y el análisis de contenido cuantitativo y cualitativo como técnica de análisis de datos, para dar sentido a la información recogida (Delle y Galarraga, 2018; Fernández, 2018; Garía, 2016;).

La metodología utilizada para la recopilación de información se ha basado en las historias de vida. Conscientemente, se ha adoptado un enfoque dialógico y participativo (Glaser y Strauss, 1967; Goetz y Le Compte, 1988; Taylory Bogdan, 1992; Larrosa et al., 1998; Guba y Lincoln, 2012; Krippendorf, 2013; Cónsola, 2016; Cornejo, Faúndez y Besoain, 2017;) de ser aplicado a esta población, sin renunciar al rigor conceptual y metodológico, que resulta imprescindible en toda investigación (Muñiz Terra, 2018). Gracias al análisis de las historias de vida, se ha podido llegar a la elaboración de un sistema de categorías, ya que, según Chivatá, este tipo de instrumentos da cuenta de maneras de organizar el raciocinio con miras a la comprensión del objeto de estudio (Montes, Alarcón y Romero, 2019, p.3).

Es por ello que el corpus de este artículo está formado por la detallada descripción de cuál ha sido el procedimiento seguido, para dar rigor metodológico a la construcción de un sistema de categorías, que, cumpliendo con las cualidades básicas de exhaustividad y mutua exclusividad (Buxarrais, 1999; Krippendorf, 2013; Escolano-Pérez y Blanco-Villasenor, 2015; Anguera et al, 2018; Sarriá, 2019; Sanfiz, 2019), que debe tener todo sistema de categorías, pueda ser utilizado por los investigadores, a los que la propia investigación les demande el uso de este tipo de proceso (Pujadas Muñoz, 1992; Perazzo y Zuppiroli, 2018;).

Dados los fundamentos expresados (Save the Children, 2016a; 2016b; 2018; Skeels, 2015), se plantea la investigación presente, que pretende alcanzar el objetivo general de proponer y desarrollar un instrumento, para conocer la percepción individual de los MENAs en sus dimensiones social, académico y emocional, para atender sus necesidades desde un plano personalizado.

Para alcanzar dicho objetivo general, se han diseñado una serie de objetivos específicos, que son:

- a) Describir la utilidad del sistema de categorías como herramienta para analizar datos procedentes de historias de vida.
- b) Describir el procedimiento de elaboración de un sistema de categorías deductivo- inductivo.
- c) Describir y definir las dimensiones específicas del instrumento.

2. Metodología

A continuación, se expondrá en el apartado metodológico, los diferentes aspectos que han permitido realizar la presente investigación.

En concreto, haremos un rápido recorrido por el tipo de instrumento utilizado para recoger información, concretamente, sobre las historias de vida de los MENAs, para después, explicar detenidamente el proceso utilizado para extraer el sistema de categorías de la información registrada.

2.1. El Sistema de categorías como herramienta para comprender las Historias de Vida de los MENAs

Aunque, posteriormente, se haga uso de un software informático de carácter cualitativo, para analizar la información, la herramienta fundamental, para organizar el proceso de codificación y categorización, han sido las reflexiones, abstracciones y conceptualizaciones aportadas por los investigadores que han ido dando sentido a este proceso y que pasamos a detallar a continuación.

En términos metodológicos, las unidades de análisis fueron los documentos generados por los participantes, es decir, las historias de vida (Valles, 2000; Bonet, 2014). Así, el Análisis de Contenido (a partir de ahora, AC) será la opción metodológica más adecuada para dotar de significado los relatos producidos por los participantes. Sin embargo, son muchas las dificultades para desarrollar esta estrategia analítica, como se pone de manifiesto en el último monográfico FQS *Fórum: Qualitative Social Research* (2019), en el que autores como Devi Prasad (2019) aporta que la historia del AC es, en gran medida, la historia del análisis cuantitativo de contenido. Basado en el desarrollo de categorías analíticas, normalmente, de carácter deductivo seleccionadas por el investigador y aplicadas a los textos, para establecer frecuencias de aparición de conductas y, en algunas ocasiones, establecer patrones conductuales, analizando determinadas asociaciones entre códigos. En parte, esto puede ser debido al carácter exploratorio y menos pragmático del Análisis de Contenido Cualitativo (a partir de ahora QCA, ya que se utilizan las siglas en inglés del término *Qualitative Content Analysis*). Sin embargo, cada vez son más las voces que abogan por el uso complementario del AC y QCA (Arbeláez y Onrubia, 2014), en cierta medida, por el debate emergente sobre los métodos mixtos (Creswell y Plano, 2007; Marvasti, 2019) en el campo de la investigación socioeducativa.

En este trabajo, partimos de la conceptualización propuesta por Ruín (2019) acerca del QCA, que ubica este tipo de análisis en la intersección de los enfoques de investigación cuantitativa y cualitativa. Es decir, utilizamos la lógica cuantitativa, para elaborar el instrumento o sistema de categorías, sin embargo, también hacemos una propuesta de análisis de contenido cualitativa en el sentido de estar orientado a la comprensión e interpretación del texto hermenéutico. Es el investigador, que utiliza esta estrategia metodológica (QCA), el que asume la responsabilidad de interpretar lo que ha observado o leído (Krippendorff, 1990).

2.2. ¿Cómo elaborar un Sistema de Categorías? Procedimiento: Dimensiones e indicadores para el análisis

El primer acercamiento, para comenzar la elaboración del sistema de categorías, fue de carácter deductivo a partir del conocimiento teórico sobre esta problemática y los objetivos propuestos. En segundo lugar, se procedió a la transcripción de las primeras historias de vida con las que contábamos, para, posteriormente, agrupar la información, en función de las grandes temáticas de nuestro objetivo, es decir, comenzamos agrupando la información referida a las grandes dimensiones: social, académico y emocional de estos menores. Así, fue codificado de forma independiente por dos observadores.

La construcción de categorías teóricas o ejes temáticos nos permitió, en primer lugar, elaborar 3 categorías operativas: Vida en el lugar de origen; Vida en el trayecto y Vida en el lugar de destino. Esto nos fue útil para una primera aproximación a las narrativas con las que contábamos. Cada una de esta primeras macro-categorías, se entienden como orientaciones flexibles para clasificar y analizar las historias de vida seleccionadas.

Por lo tanto, esta primera categorización apriorística (Elliot, 1990) estaba configurada por los tópicos construidos antes del proceso de recopilación de la información, a partir de los que se comenzó a recoger y organizar la información. Las subcategorías, que van perfilando estas categorías son “emergentes” (Cisterna, 2012), es decir, han surgido a partir del análisis de la propia información de las historias de vida. En este caso, seleccionamos cuatro historias de vida de MENAs, que se encontraban en la ciudad de Ceuta, y cuatro historias de vida de MENAs de la ciudad de Melilla, para elaborar el instrumento y poder asignar las subdimensiones o rasgos a las primeras categorías seleccionadas de forma inductiva.

Los criterios de selección fueron la procedencia y la edad, como se muestra en la Figura 1:

A su vez, y una vez leídos todos los relatos de aquellos que cumplían los criterios anteriores, seleccionamos los que consideramos que aportaban mayor cantidad de información para dar respuesta a nuestro objetivo.

Las tres grandes dimensiones de las que partimos fueron las que se observan en la Tabla 1:

A su vez, cada una de estas grandes dimensiones están configuradas por diferentes subcategorías, las cuales pasamos definir:

MACRO-CATEGORÍA I: Vida en el lugar de origen. Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con sus datos personales, familiares, sociales, educativos. Las subcategorías fueron surgiendo de los datos una vez que fuimos agrupando la información por su significado. Se describen a continuación, en la Tabla 2:

MACROCATEGORIA II: Vida durante el trayecto: Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con el viaje, que aparecen en la Tabla 3.

MACROCATEGORIA III: Vida en el lugar de destino. Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con el centro de acogida, sobre su proceso de escolarización en el centro, tipo de relación que mantiene con su entorno, perfil personal, autoestima, formación, expectativas de futuro y trabajo, como se puede apreciar en la Tabla 4.

2.3. Cómo crear una categoría: Procedimiento seguido para la categorización

Mejía (2011) plantea que “la categorización y codificación son momentos de un mismo proceso para establecer unidades de información significativas de un texto. Las unidades temáticas se asocian a los contenidos categoriales y éstos, a su vez, se representan en determinados códigos”. (p. 52)

Son muchas las definiciones del concepto de categoría en investigación cualitativa, según Miles, Huberman, y Saldaña (2014) una categoría es un modo de clasificar una determinada información, en función de la importancia que le demos a un tema. Las categorías son ideas, conceptos o interpretaciones abreviadas de las citas.

Entendemos que las categorías son agrupaciones de códigos, que producen fenómenos más abstractos, dicho códigos, adscritos a una categoría, permiten establecer relaciones y reclasificar y revisar hasta que encaje toda la idea, es decir, que verdaderamente recojan el acontecimiento que trata de ser definido, por lo que las categorías son como contenedores de ideas.

Podemos señalar que se pueden obtener diferentes categorías, para asegurar la credibilidad del proceso, este se realizó por dos observadores de forma independiente. Los pasos seguidos fueron los siguientes:

1. Revisar y leer de forma reiterada las historias de vida seleccionadas.

2. Señalar los temas principales, a partir de los objetivos planteados. En este caso, las temáticas fundamentales estaban relacionadas con la vida de los MENAs en su lugar de origen, la vida durante el viaje y la vida de los menores en el lugar de llegada.
3. Seleccionamos los temas emergentes asociados a estas categorías.
4. Codificación de los relatos seleccionados. A continuación, procedimos a codificar los relatos seleccionados. Fuimos codificando, de forma simultánea dos investigadores. En este proceso de codificación utilizamos códigos deductivos (social, académico y emocional) e inductivos, así mismo, la codificación la fuimos desarrollando, a veces, por párrafos y, en otros momentos, por líneas e, incluso, palabra por palabra. Utilizamos la codificación “in vivo” y la codificación “a priorística”.
5. Seguidamente agrupamos los códigos en categorías para ir reduciendo la cantidad de información con la que contábamos.
6. Elaboramos un primer esquema, para clasificar las categorías deductivas e inductivas.

Proceso seguido para la elaboración del esquema de clasificación de categorías:

1. Creamos categorías de primer orden:
 1. **Macro-categoría I:** vida en el lugar de origen. Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con sus datos personales, familiares, sociales, educativos, sobre el viaje, y su llegada al país de destino.
 2. **Macro-categoría II:** Vida durante el trayecto: Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con el viaje.
 3. **Macro-categoría III:** Vida en el lugar de destino. Hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con el centro de acogida, sobre su proceso de escolarización en el centro, tipo de relación que mantiene con su entorno, perfil personal, autoestima, formación, expectativas de futuro y trabajo.
2. Codificamos la información procedente de la historia de vida, tal y como se puede observar en el ejemplo, que se expone en la Tabla 5.
3. Agrupamos códigos en torno a las macro-categorías anteriores tal y como se puede observar en el ejemplo, que se expone en la Tabla 6.

A partir de la primera categorización obtuvimos un total de diez categorías, las cuales fuimos modificando, recategorizando, agrupando aquellas que a veces se solapaban o repetían, incluyendo otras que la primera vez no aparecían, para dotar al instrumento de calidad.

4. Creamos relaciones entre los códigos y generamos redes con las dimensiones social, académica y emocional, tal y como se puede observar en el ejemplo que se expone en la Tabla 7.
5. Establecimos nuevas subcategorías, tal y como se puede observar en el ejemplo, que se expone en la Tabla 8. Esta modificación se realizó por el interés de comprobar si era relevante la edad y la procedencia del menor en los resultados obtenidos en un análisis más profundo.
6. Creamos las relaciones entre los códigos y generamos redes definitivas, tras el establecimiento de las nuevas categorías, tal y como se puede observar en el ejemplo, que se expone en la Tabla 9.

De esta manera, si estuviéramos refiriéndonos al Menor 1 de Ceuta, concretamente, sobre su trayecto, en su dimensión social y a los sucesos acaecidos, tras pasar la frontera, el código generado sería el siguiente: 01CD15

2.4. Proceso de validación y agrupación de los códigos en categorías

Finalmente, hemos de añadir cuál ha sido el proceso seguido para la validación y agrupación de los códigos en categorías. En dicho proceso, inicialmente, dos expertos en el tema fueron codificando y asignando los códigos a las categorías.

Posteriormente fuimos codificando de forma simultánea, dos investigadores, siguiendo codificación “a priorística”, codificación “in vivo”. Los códigos repetidos los agrupamos formando familias de códigos. Así, obtuvimos las familias de códigos siguientes:

- a) Códigos relacionados con el número de historia, que se le había asignado al menor (1-23)

- b) Códigos relacionados con el Centro de acogida del menor (C/M)
- c) Códigos relacionados con la dimensión con la que se relaciona
 - 1) Social (S)
 - 2) Académica (A)
 - 3) Emocional (E)

- d) Códigos relacionados con el origen del menor (O)
 - 1) Definición de datos familiares. (O.1)
 - 2) Definición de relaciones familiares. (O.2)
 - 3) Definición de estilo parental (O.3)
 - 4) Religión (O.4)
 - 5) Relaciones sociales (O.5)
 - 6) Escolarización (O.6)

- e) Códigos relacionados con el viaje del menor (V)
 - 1) Vida cotidiana: formación, ocio (V.1)
 - 2) Quién le habló de venir a España (V.2)
 - 3) Actitud de los padres ante el viaje (V.3)
 - 4) El paso de la frontera: sentimientos (V.4)
 - 5) Después de pasar frontera (V.5)
 - 6) Cómo llegan al Centro de Menores (V.6)

- f) Códigos relacionados con el destino del menor (D)
 - 1) Códigos relacionados con su llegada a la ciudad (D.1)
 - 2) Códigos relacionados con el Centro de Menores(D.2)
 - 3) Códigos relacionados con el entorno(D.3)
 - 4) Códigos relacionados con sus gustos y personales(D.4)
 - 5) Códigos relacionados con su formación académica (D.5)
 - 6) Códigos relacionados con sus expectativas laborales(E.6)

El análisis de contenido, que podemos realizar con el instrumento creado, puede ser cuantitativo o cualitativo; en posteriores trabajos, se mostrará cómo, en primer lugar, se realizará un análisis cuantitativo, de tal forma que, de las categorías analíticas seleccionadas, se obtendrá la frecuencia de ocurrencia de cada uno de los códigos, que las componen, y, a su vez, esto nos puede ofrecer pistas sobre aquellos patrones de comportamiento, que se producen asociando aquellos códigos, que suelen aparecer unidos a otros de forma reiterada y que pueden ser significativos para describir el perfil de estos menores.

En segundo lugar, se planteará un análisis de contenido cualitativo, para interpretar el significado que se le atribuirá a las categorías, en el contexto en el que hayan surgido las mismas, entendiendo que es el conocimiento

del tema, por parte del investigador, así como la formación del mismo lo que le otorga credibilidad y validez a las interpretaciones generadas.

Lo que nos llevaría al concepto de validez intersubjetiva, que se forja a lo largo del proceso de generación y explicación e interpretación del significado de las categorías (Cisterna, 2012). Considerando que las decisiones tomadas con respecto al significado de este análisis de contenido se basarán en que han sido los propios investigadores los que habrán desarrollado el proceso de categorización y definición de las categorías temáticas, así como la definición de las mismas (Arbeláez y Onrubia, 2014).

3. Discusión

Pasamos a detallar cómo se ha respondido a los objetivos del trabajo. Con respecto al objetivo primero, relacionado con la descripción del sistema de categorías como herramienta para generar la inducción analítica desde las historias de vida, consideramos que la investigación cualitativa necesita herramientas metodológicas que les ayude a generar el mapa de su diseño de investigación desde los marcos epistemológicos que la sustenta. La codificación y categorización (Corbin y Strauss, 2008; Miles y Huberman, 1994; Cisterna, 2012; Miles Huberman y Saldaña, 2014; Maxwell, 2013; Anguera et al, 2018; Sanfiz, 2019.) pensamos que son fundamentales es este proceso, ya que dota de validez y credibilidad a la investigación cualitativa. Con esta aportación, ayudamos a la comunidad científica a conocer de forma detallada y justificada, cómo se pueden diseñar herramientas flexibles a la vez que rigurosas y sistemáticas para que puedan ser utilizadas no sólo para la recogida de información sino para el análisis de datos procedentes de las historias de vida.

A pesar de que la utilización de los CAQDAS, software para el análisis de datos cualitativos, está ayudando al investigador cualitativo, y ha supuesto un gran avance en la última década, (Valles, 2002; Kuchartz, 2014; Miles, Huberman y Saldaña, 2014) ha sido el trabajo conjunto, reflexivo e interactivo del equipo implicado en esta investigación, el que ha ido tomando las decisiones sobre el conjunto de categorías que finalmente configuran esta herramienta. En ningún caso la codificación automática de los diferentes programas informáticos para el análisis cualitativo, ha podido sustituirlas codificaciones manuales realizados por varios codificadores en este trabajo.

Con respecto al segundo objetivo que proponemos ha quedado reflejado a través de una descripción pormenorizada y reflexiva, sobre cómo se han ido articulando las diferentes macrocategorías a partir de un procedimiento deductivo, fundamentado en la finalidad del trabajo y en el objetivo general de la investigación, y a la vez inductivo (Mayring, 2010; Schmindt, 2010) ya que le hemos ido dando sentido a las categorías a partir de la segmentación, codificación y memos analíticos que han ido surgiendo de los datos procedentes de las historias de vida. Este segundo objetivo consideramos que ha sido descrito con minuciosidad el doble proceso mental de “decodificar” el significado del dato y la “codificación” del dato al aplicar los indicadores necesarios (Saldaña, 2013). Para dar respuesta a este objetivo, hemos descrito los tipos de codificaciones utilizadas en el procedimiento inductivo: la codificación in vivo, recogiendo aquellos conceptos cargados de significado para el participante (Charmaz, 2006). Posteriormente hemos desarrollado una codificación focalizada en las tres grandes macro-categorías o temas fundamentales que han sido objeto de estudio en este trabajo. Para asegurar la credibilidad del proceso de codificación esta fue desarrollada por dos observadores independientes, lo cual se describe de forma detallada en el trabajo en las sucesivas modificaciones presentadas hasta llegar a acuerdos intersubjetivos sobre el contenido del instrumento presentado

Con respecto al tercer objetivo que planteamos que hace referencia la descripción y desarrollo de las dimensiones, hemos definido de forma clara las tres grandes macro-categorías seleccionadas de forma deductiva en este caso, que se corresponden con el objetivo general del trabajo: vida en el lugar de origen de los menores, vida durante el trayecto, y vida en el lugar de destino. A su vez cada una de estas dimensiones le hemos dado contenido de forma inductiva definiendo las subcategorías que las configuran a partir de las historias de vida de los participantes y añadiendo ejemplos textuales de las diferentes narrativas. Para ello nos hemos

apoyado en el método de comparación constante, y en la inducción analítica (Glasser y Straus, 1967; Corbin y Strauss, 2015; Strauss y Corbin, 2016) estableciendo relaciones entre los diferentes códigos.

4. Conclusiones

Consideramos que la investigación cualitativa necesita herramientas metodológicas que les ayude a generar el mapa de su diseño de investigación (Maxwell 2013) desde los marcos teóricos que la sustenta. La principal aportación de este trabajo ha sido la construcción de este instrumento el cual se ha fundamentado en el marco epistemológico que hemos tomado de referencia por lo que ha sido un proceso interactivo y dialógico el que ha ido iluminando el proceso de elaboración del mismo, considerando que no es una herramienta cerrada, sino que, por el contrario tiene un carácter cíclico abierto a la reelaboración e introducción de nuevos códigos y categorías, memos, citas, que nos ayuden a generar nuevas hipótesis sobre la posible relación entre estas nuevas categorías, para, de este modo, generar teoría “Grounded Theory” en los datos aportados por los propios participantes.

En este artículo, más que mostrar una investigación cualitativa, lo que hacemos es describir el proceso de construcción de una herramienta flexible y a la vez sistemática que consideramos fundamental para abordar el análisis de la compleja realidad sociocultural de un colectivo como son los MENAS (Menores Extranjeros No Acompañados), desde sus vivencias y percepciones.

Cada menor tiene su historia de vida, su trayectoria vital, unas expectativas, que debemos recoger con sus propias palabras, sus expresiones, si queremos realmente diseñar intervenciones ajustadas a sus necesidades y consideramos que hemos podido llegar a cumplir dicho objetivo, ya que hemos indagado en los aspectos fundamentales, que determinaron la toma de decisión de viajar a España y separarse de sus familias, de sus amigos y de la vida, que habían conocido además de conocer, desde su óptica el proceso del viaje, que realizaron y cuáles fueron sus sentimientos durante el trayecto, la entrada a España y la llegada a los centros de menores. Por último, hemos conocido sus expectativas para el futuro, lo que nos da información válida para el diseño de programas socioeducativos de intervención que integren la experiencia del pasado, el presente para dar lugar a actuaciones futuras.

Consideramos que es necesario compartir la información sobre el procedimiento de elaboración de este instrumento porque esta es la base para el diseño de actuaciones educativas que repercutan en una mejora de la calidad de vida de estos menores. La información obtenida con el estudio en profundidad de más historias de vida de este colectivo puede ayudar a los educadores de los centros de menores a planificar sus actuaciones de forma que tengan en cuenta las necesidades tanto físicas como emocionales de este colectivo tan vulnerable.

5. Limitaciones

Este estudio es el inicio de un camino a recorrer en próximos trabajos, en los que nos encontramos trabajando actualmente.

Algunas de las limitaciones encontradas están relacionadas con la recopilación de la información de las historias de vida debido a las características de este colectivo de menores, por lo que el respeto y la confidencialidad fue necesaria tanto para recabar la información así como para su tratamiento ético en el análisis de la misma.

Ligada a esta particularidad, el acceso a los centros, donde residen estos menores, también fue complicado y lleno de trabas burocráticas, aunque fueron resueltas y aceptadas desde un planteamiento ético de respeto hacia el menor.

La transferibilidad del trabajo es limitada, ya que la población participante es muy heterogénea.

Por último, debemos hacer referencia a la dificultad planteada por el idioma de los participantes, la mayoría de procedencia del Norte de África, cuyo dialecto es el darija, en el caso de Ceuta y de procedencia bereber y de las Montañas del Rif, donde se habla el tarifit, en el caso de Melilla, por lo que necesitamos contar con la ayuda de traductores y en algún momento se pudo perder el significado inicial de algunas expresiones.

Referencias bibliográficas

- Anguera, M. T.; Blanco-Villasenor, A.; Losada, J. L. y Portell, M. (2018). Pautas para elaborar trabajos que utilizan la metodología observacional. *Anuario de Psicología*. Pp. 9-17.
<https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2018.02.001>
- Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14 - 31.
- Arraiz, A., Sabirón, F., Ballesteros, B. (2019). Investigación a través de historias de vida. En B. Ballesteros (coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 191-224). Madrid: UNED
- Belmonte, J. L., Meneses, E. L., Cano, E. V., & Cabrera, A. F. (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.
- Bonet, R. (2014). Los niños de la calle de Melilla: huir del centro de menores para evitar la expulsión. *El Diario*.
http://www.eldiario.es/desalambre/FOTOS-Ninos-Melilla-maltrato-institucional_12_339236074.html
- Buxarraís, M. R (1999). ¿Análisis de los procesos educativos: la interacción entre iguales en el aula? En M. T. Anguera (Coord) *Observación en la escuela: Aplicaciones*. 69-99. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona (Monografías Psicología 1).
- Charmaz, K. C. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cisterna, F; (2012). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. <http://colectivomep.blogspot.cl/2012/05/categorizacion-y-triangulacioncomo.html>
- 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*, nº 64, pp. 44-60.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13, 3-21.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cornejo, M; Faúndez, X. y Besoain, C. (2017). El análisis de datos en enfoques biográficos-narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1701160>.
- Creswell, J. W., y Plano, V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.1177/1558689807306132, 2007
- Delle, L. y Galarraga, N. (2018). La segunda travesía de los niños valientes de las pateras. https://elpais.com/internacional/2018/02/01/actualidad/1517498963_849249.html
- Devi Prasad, B. (2019). Qualitative Content Analysis: Why is it Still a Path Less Taken?. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art.36, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3392>.
- Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

- Escolano-Pérez, E. y Blanco-Villasenor, A. (2015). The longitudinal measurement of change: Intraindividual variability in behavior and interindividual differences observed in childhood. *Anales de Psicología*, 31(2), 545-551
- Fernández, P. P. (2018). Estado de la cuestión sobre los derechos de los MENAS en España: entre la protección y el abandono. *RES: Revista de Educación Social*, (27), 48-70.
- García, E. (2016). De menores inmigrantes en protección a jóvenes extranjeros en prisión. *InDret Revista para el análisis del Derecho* 3/2016. www.indret.com
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press
- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*, Vol. II (pp. 28–72). Barcelona: Gedisa.
- Krippendorff, K. (1990). *Content analysis. An introduction to its methodology (3rd ed.)*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. Los Angeles, CA: Sage.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.
- Larrosa, J. et al. (1998). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Mayring, P. (2010) Qualitative inhaltsanalyse. *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*, 601-613
- Marvasti Amir B. (2019). Qualitative Content Analysis: A Novice's Perspective. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 32, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3387>.
- Maxwell, J. A. (2013) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. 3 rd ed. Los Angeles et al.: Sage.
- Miles, M. y Huberman, M.A. (1994). Data management and analysis methods, en Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, Londres, Sage Publication
- Miles, M., B., Huberman, A.M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook (3ª ed.)*. London: Sage.
- Montes, A. J.; Alarcón, A. A.; Romero, Z. (2019). **Enfoque de la evaluación en la Educación Básica y Media en la región Caribe Colombiano. Tendencias y realidades**. *Revista Espacios. Volumen(40)*, nº 9, página 3. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n09/19400903.html>
- Muñiz Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), Art. 13, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2564>.
- Perazzo, P., y Zuppiroli, J. (2018). Los fallos en el sistema de acogida, protección e integración de los menores migrantes no acompañados que llegan a España. España: Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/los_mas_solos_vok.pdf
- Pujadas Muñoz, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: CIS.

- Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-7703>
- Resolución de 13 de octubre de 2014, de la Subsecretaría, por la que se publica el Acuerdo para la aprobación del Protocolo Marco sobre determinadas actuaciones en relación con los Menores Extranjeros No Acompañados. [https://www.boe.es/eli/es/res/2014/10/13/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2014/10/13/(2))
- Ruín, S. (2019). Categories as an Expression of an Identified Observer Perspective? A Constructive Proposal for a more Qualitative Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 37, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3395>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Sanfiz, H. (2019). Optimización del proceso desde la auto-observación y compromiso del jugador. Propuesta metodológica de Investigación-Acción en fútbol. En Pedro Jesús P. J. Ruiz y A. Baena, *Metodologías Activas en Ciencias del Deporte*. Volumen II. Wanceulen Editorial.
- Sarriá, E. (2019). La observación. En L. Quintanilla, C. García, R. Rodríguez, S. Fontes de Gracia y E. Sarriá, *Fundamentos de investigación en Psicología*. Editorial UNED.
- Save the Children (2016). *Infancias invisibles. Menores extranjeros no acompañados, víctimas de trata y refugiados en España*. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/infancias-invisibles-ninos-migrantes-refugiados-trata-save-the-children.pdf>
- Save the Children (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mejorar-fracaso-escolar-savethechildren-ok.pdf>
- Save the Children (2018). *Memoria Anual 2018*. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/memoria-anual-save-the-children-2018.pdf>
- Skeels, A. (2015). *¿Qué necesitan los niños refugiados? ¡Pregúnteles!* UNICEF [<http://sowc2015.unicef.org/stories/innovation-at-the-margins-an-alternative-refugee-protection-process-for-children/?lang=es>]
- Schmidt, B. (2010). Review of Three Qualitative Studies of Family Presence During Resuscitation. *The Qualitative Report*, 15(3), 731-736. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol15/iss3/14>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia. Colombia.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M. S. (2002). *Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (eg ATLAS. Ti y MAXqda) en el análisis cuantitativo: una reflexión metodológica desde la grounded theory y el contexto de la investigación social española* (pp. 1-26). Fundación Centro de Estudios Andaluces.

ANEXO D:
CERTIFICADO DEL COMITÉ DE ÉTICA DE LA UNIVERSIDAD DE
GRANADA



**COMITE DE ETICA EN INVESTIGACION
DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

La Comisión de Ética en Investigación de la Universidad de Granada, visto el informe preceptivo emitido por la Presidenta del Comité en Investigación Humana, tras la valoración colegiada del Comité en sesión plenaria, en el que se hace constar que la investigación propuesta respeta los principios establecidos en la legislación internacional y nacional en el ámbito de la biomedicina, la biotecnología y la bioética, así como los derechos derivados de la protección de datos de carácter personal,

Emite un Informe Favorable en relación a la investigación titulada: 'ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE EN LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS (MENAS).' que dirige D./Dña. MARÍA DOLORES PISTÓN RODRÍGUEZ, con NIF 44.356.523-B, quedando registrada con el nº: 671/CEIH/2018.

Granada, a 27 de Septiembre de 2018.

EL PRESIDENTE
Fdo: Enrique Herrera Viedma



EL SECRETARIO
Fdo: Fernando Cornet Sánchez del Águila

ANEXO E:
CUESTIONARIO PLE

CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LOS PLE DE APRENDIZAJE E INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS MENA

Con este cuestionario se pretende determinar el PLE y el nivel de integración social de los MENA que actualmente residen en España. Entendiendo por PLE los ambientes de aprendizaje en la formación del alumnos, compuestos por los entornos y recursos tradicionales de enseñanza aprendizaje y por todos aquellos espacios de relación social, de comunicación y de gestión de la información del conocimiento compartido en red y contextos no formales.

Modo de responder: Para cada pregunta se presentan seis opciones de respuesta de las que ha de escoger **SOLO una** según la siguiente escala:

1. Nada 2. Poco 3. Medio 4. Bastante 5. Mucho
6. No sabe/ No contesta

Género: _____

Edad: _____

Nivel educativo: Primaria__ ESO__ Bachillerato__

Curso: _____

Lugar de nacimiento: _____

Tiempo en España: _____

Ítems	1	2	3	4	5	NS/ NC
1. Tengo acceso a ordenadores, tablets, Smartphone, etc.						
2. Cuando me encuentro con mucha información, soy capaz de examinarla y llegar a lo que me interesa.						
3. Soy capaz de organizar la información localizada en función de mis objetivos						
4. Soy capaz de reflexionar antes de seleccionar las herramientas digitales (Apps, chats, youtube, foros, redes sociales, blogs, wikis...) más adecuadas para mi aprendizaje.						
5. Planifico mi trabajo: lo prioritario, pienso en el tiempo que me llevará, los recursos que necesito y los resultados que espero conseguir.						
6. Soy capaz de gestionar mi tiempo de ocio, y para ellos utilizo herramientas de mi PLE que me ayudan, como las agendas.						
7. Cuando se me presenta un problema, evalúo su importancia, analizo sus causas y dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo.						
8. Cuando me enfrento a un problema y soy INCAPAZ de resolverlo por mi cuenta, recorro a herramientas de mi PLE que me faciliten esa comunicación (chats, correo electrónico, facebook, twenti,...)						
9. Soy capaz de mantener una conversación con otras personas en mi propia lengua, tanto con fines académicos como sociales.						
10. Soy capaz de mantener una conversación con otras personas en una lengua extranjera (español), tanto con fines académicos como sociales.						
11. Interactúo con otras personas con fines académicos (difundir información, compartir conocimientos adquiridos, presentar trabajos...), utilizando para ello herramientas de mi PLE como chats, foros, redes						

sociales, blogs, wikis...						
12. Interactúo con otras personas con fines sociales (conocer gente nueva, interactuar con sus amistades, informarse sobre las nuevas tendencias,...) utilizando para ello herramientas de mi PLE como chats, foros, redes sociales, blogs, wikis...						
13. Difundo información que conozco o que he construido, utilizando para ello herramientas de mi PLE, como Apps, chats, youtube, redes sociales, blogs, wikis...						
14. Lo visto, oído o leído en la web, chats, bibliotecas digitales, etc., ha podido modificar, aclarar o ampliar algún concepto visto en clase.						
15. Soy capaz de redactar un documento digital como una entrada de blo, un correo electrónico...en la propia lengua.						
16. . Soy capaz de redactar un documento digital como una entrada de blo, un correo electrónico...en una lengua extranjera (español).						
17. El hecho de estar en una situación irregular afecta a mi participación y acceso a recursos educativos.						
18. Soy capaz de concretar qué quiero conseguir y hasta donde quiero llegar cuando empiezo una nueva tarea.						
19. Antes de actuar pienso en las posibles consecuencias.						
20. La carencia de apoyos sociales afectan a mi participación en las actividades de mi comunidad o en el acceso a recursos.						
21. Formo parte de grupos sociales o cívicos en mi comunidad.						
22. mis opiniones son valoradas en mi comunidad.						
23. Soy capaz de reconocer cuando cometo un error, e intento solucionarlo de la forma más satisfactoria posible.						
24. Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia.						
25. Podría encontrar a alguien que me ayudara a sentirme mejor.						
26. Se decir NO cuando creo que he de hacerlo.						
27. Me acepto tal y como soy con mis defectos y mis virtudes.						
28. Me identifico con mi comunidad.						
29. Me intereso por conocer y ampliar mi conocimiento sobre otras culturas, y mi PLE me ayuda en esta tarea.						
30. Siento como si fuese propietario de mi comunidad.						
31. En el trabajo o comunicación con otras personas, escucho los distintos puntos de vista y los respeto, así como los valores propios de cada persona.						
32. Cuando accedo a páginas webs, foros, blogs... y leo lo que escriben otras personas, soy respetuoso con sus opiniones y puntos de vista.						
33. En el trabajo con otros miembros de mi comunidad, intento ayudar siempre que esté en mis manos.						
34. Me gusta embarcarme en nuevos proyectos sin que nadie me lo imponga, pues me motivan las situaciones nuevas.						
35. Soy capaz de definir metas de futuro a corto y largo plazo, y organizar los pasos para lograrlo.						
36. Me implico activamente en la distribución de tareas cuando trabajo con mis compañeros, asumiendo las consecuencias de mis decisiones y actos.						
37. Realizo actividad socio-recreativas en mi comunidad.						
38. Mi PLE (herramientas digitales) MEJORA mi trabajo autónomo y me ayuda para mi actividad como estudiante y para desenvolverme en mi vida cotidiana.						
39. Me gusta profundizar en ciertos temas y mi PLE me permite investigar en ellos.						
40. Cuando trabajo con otras personas en la construcción de conocimiento, soy responsable de cumplir con mi tarea en los plazos pactados y en función de los procedimientos acordados.						

ANEXO F:

AUTORIZACIÓN DEL SERVICIO DE PROTECCIÓN DE MENORES

D^a. María Dolores Pistón Rodríguez

Urbanización Caserío de los Llanos, 5^a Fase, núm.: 12
 18620, Alhendín, (GRANADA)

Servicio de Protección de Menores.

N/Ref^a: SPM/ARRG

Asunto: Autorización investigación titulada: "*Entornos personales de aprendizaje en la integración social de los menores extranjeros no acompañados*".

En relación con su solicitud de autorización para la realización de la investigación titulada: "*Entornos personales de aprendizaje en la integración social de los menores extranjeros no acompañados*", y remitida al Servicio de Centros de Protección de la Dirección General de Infancia y Familias el 19/12/2017, nos comunican, el 24 de septiembre de 2018, que desde esa Dirección General se **AUTORIZA** el desarrollo de dicho estudio *siempre teniendo en cuenta la necesaria participación del Servicio de Protección de Menores de Granada, y especialmente del Departamento de Centros de Protección, asesorando en el diseño del plan de actuación, puesta en marcha y seguimiento del mismo.*

En cuanto a la selección de la muestra de menores extranjeros no acompañados, teniendo en cuenta la de dicha población en los recursos residenciales de protección de menores, se considera preferible la elección de centros de protección que desarrollen programas residenciales básicos y programas de orientación e inserción socio-laboral (COILS).

En el desarrollo de las actuaciones previstas en el proyecto presentado será de aplicación la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y su Reglamento de desarrollo, Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016. se deberá guardar la debida confidencialidad y reserva sobre las informaciones a las que se pueda tener acceso sin que pueda cederse ni utilizarse para fines distintos de los previstos en el mismo,

En Granada, a 27 septiembre de 2018

**JEFE DEL SERVICIO DE PROTECCIÓN DE MENORES DE LA
 DELEGACIÓN TERRITORIAL DE IGUALDAD, SALUD Y POLÍTICAS SOCIALES**



Fdo.: José Puerta Alarcón

Ancha de Gracia, 6 -18002 Granada
 Teléfono (958) 02.46.00
 Fax (958) 02.46.94

Código Seguro De Verificación:	tP0GqtYTpS92AnPEe0Ii+A==	Fecha	27/09/2018
Normativa	Este documento incorpora firma electrónica reconocida de acuerdo a la Ley 59/2003, de 19 de diciembre, de firma electrónica.		
Firmado Por	Jose Puerta Alarcon		
Url De Verificación	https://ws161.juntadeandalucia.es/verifirma/code/tP0GqtYTpS92AnPEe0Ii+A=	Página	1/1



ANEXO G:
DECLARACIÓN DE CONFIDENCIALIDAD

DECLARACIÓN DE CONFIDENCIALIDAD

María Dolores Pistón Rodríguez, con DNI: 44.356.523-B y con domicilio en Urb. Caserío de los Llanos, fase 5ª, número 12 de Alhendín, Granada, manifiesta:

Mediante la presente carta confirmo mi compromiso respecto a la obligación de mantener el secreto de cuanta información conozca en el ejercicio de mi investigación "Entornos Personales de Aprendizaje en la Integración Social de MENAS", no pudiendo hacer uso de la misma para finalidades distintas de las de la propia investigación mencionada. Este deber de secreto, será de aplicación incluso una vez que haya causado la finalización del estudio. Los datos recogidos en esta investigación serán anónimos y su uso se regirá por lo recogido en la legislación vigente en relación a la Protección de Datos de Carácter Personal. Los resultados de esta investigación, y siempre de manera anónima y haciendo referencia exclusivamente al tema que se investiga, serán difundidos en revistas científicas de impacto, por ser esto un requerimiento para poder defender la tesis doctoral de la Universidad de Granada.

El participante tendrá derecho a no otorgar su consentimiento a participar y a revocarlo en cualquier momento del estudio, sin suponer ello perjuicio alguno o discriminación. Los intereses (salud y dignidad) del participante prevalecerán sobre la investigación en todo momento. También tiene derecho a ser informado/a, si así lo desea, de los resultados obtenidos en esta investigación.

De acuerdo a la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, se informa de que los datos personales que se recojan estarán incorporados en ficheros automatizados titularidad de la Universidad de Granada y al Grupo de Investigación ITACA. Sus datos están a su entera disposición. Tienen derecho a acceder a ellos pudiendo rectificarlos o cancelarlos si así nos lo comunica.

En Granada 25 de octubre de 2018



ANEXO H:

PROYECTO IDI 2017: MODELOS DE APRENDIZAJE HÍBRIDOS PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS (MENAS). HERRAMIENTAS EFICACES PARA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y SOCIAL.



**ENRIQUE HERRERA VIEDMA, VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y
TRANSFERENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.**

CERTIFICA:

Que según consta en este Vicerrectorado, Dña. MARÍA DOLORES PISTÓN RODRÍGUEZ con DNI 44.356.523-B, participa como colaborador/miembro del equipo de trabajo¹ del siguiente proyecto:

Tipo: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DEL PLAN NACIONAL

Referencia: EDU2017-88641-R

Título: MODELOS DE APRENDIZAJE HÍBRIDOS PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS (MENAS). HERRAMIENTAS EFICACES PARA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y SOCIAL.

Organismo: MINISTERIO DE ECONOMÍA, INDUSTRIA Y COMPETITIVIDAD

Investigador responsable: EVA MARÍA OLMEDO MORENO

Subvención: 46.706 €

Periodo de participación: desde el 01/01/2018 hasta el 31/12/2020

Y para que así conste y surta efectos donde proceda firmo la presente en Granada a 20 de septiembre de 2018

¹ Nota aclaratoria: la participación como colaborador/miembro del equipo de trabajo se prevé para el personal que no cumple con los requisitos establecidos en la convocatoria para ser considerado miembro del equipo de investigación del proyecto. Esta categoría no tiene compromiso de dedicación horaria ni incompatibilidad con la participación en otros proyectos.

Gran vía 48, 2ª Planta 18071 Granada. Tfno. 958 243008. <http://investigación.ugr.es>

Firmado por: ENRIQUE HERRERA VIEDMA 26478489S

Sello de tiempo: 20/09/2018 09:16:42 Página: 1 / 1



f09PgYzwjOUaY769W9rV9n5CKCJ3NmbA

ANEXO I:

PÓSTER JORNADAS FINALES DEL PROGRAMA DE DOCTORADO
2018/2019

Entornos Personales de Aprendizaje en la Integración Social de MENAS

María Dolores Pistón Rodríguez
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN: Existe una nueva forma de aprender en donde la adquisición de información no se delimita ni en el espacio ni en el tiempo. Y en donde entra en juego, nuevas formas de relacionarse con otros usuarios a través de aplicaciones informáticas y de redes sociales.

Por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes se encuentra establecido por las herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada alumno utilice para su propia formación. Es a esto, lo que se denomina en diversas investigaciones como **Entornos Personales de Aprendizaje**.



PROBLEMA: Es por esta evidencia, que nos planteamos el problema de investigación de este proyecto. **¿Mejora el uso de los PLE la integración social de los Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS)?**



ANTECEDENTES: Andalucía, Ceuta y Melilla, se han convertido en la puerta de acceso a Europa. Multitud de inmigrantes llegan a España con el objetivo de alcanzar un futuro y mejorar la calidad de vida que tenían en sus países de origen. Existe un nuevo flujo migratorio caracterizado por ser menores de 18 años, provenientes de países terceros y sin el acompañamiento de ningún adulto que se responsabilicen de ellos.

En España, se produce un protocolo de actuación ante la llegada de estos menores. Las comunidades y ciudades autónomas adquieren su tutela completa, lo que conlleva que se escolaricen en los centros educativos de las ciudades de residencia. Pero esto no garantiza totalmente su integración social, debido fundamentalmente a que suelen relacionarse con compatriotas en su misma situación. Además el hecho de que consideren la formación académica una pérdida de tiempo, ya que su objetivo fundamental es conseguir la documentación reglamentaria y ponerse a trabajar, hace que muchos de estos MENAS salgan del ambiente académico prematuramente y reduzcan las relaciones sociales con compañeros de sus mismas edades y de status diversos.

Las Ciencias Sociales y las Humanidades se erigen necesarias para dar respuesta a estos retos y tienen gran responsabilidad a la hora de dilucidar de qué modo los modos de relación, escenarios de aprendizaje insertos en el PLE de cada individuo, y más concretamente de los MENAS, están contribuyendo al nivel de integración social y a la construcción de nuevos modelos de ciudadanía.

MÉTODO: La metodología empleada será mixta. La combinación de métodos de investigación responde en este proyecto, más que a la recurrencia, a una estrategia de incorporación secuencial de métodos en función del momento en el proceso de investigación. Una con un punto de vista macro, relacionado con lo cuantitativo y generalizable, referido a patrones y tendencias de mayor escala que busca dar explicaciones estructurales. Y otra desde una dimensión micro e interpretativa, considerando la perspectiva subjetiva de cada contexto, grupo e individuo. Se trata de un estudio transversal, en base a una muestra representativa de la población de MENAS escolarizados en el contexto español, y en un segundo momento, de carácter longitudinal con un seguimiento de un grupo a lo largo de cuatro años.



RESULTADOS ESPERADOS

: Se persigue la identificación y análisis de los PLEs de los MENAS escolarizados que contribuyen a generar dinámicas que propician los procesos de integración y cohesión social, así como el desarrollo de la autoeficacia académica. Además con este proyecto se pretende configurar modelos de aprendizaje híbridos que permitan desarrollar el propio PLE en los MENAS escolarizados como medio de potenciación de su integración social y autoeficacia académica.



María Dolores Pistón Rodríguez
Departamento MIDE
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada - lolapiston@ugr.es



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- *Adell, J. y Castañeda, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil.
- *Colado, S., Gutiérrez, A., Vives, C. J. y Valencia, E. (2014). *Smart city. Hacia la gestión inteligente*. Barcelona: Marcombo.
- *Davies, A., Fidler, D., Y Gorbis, M. (2011). *Future work skills 2020*. Palo Alto, CA: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute.
- *Dias, P. (2013). Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. *Educação, Formação & Tecnologias*, 6 (2), 4-14.
- *Downes (2007). *Models for Sustainable Open Educational Resources* in *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3, 29-44.
- *Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *REIDOCREA*, Vol.6. Pp. 156-169.
- *Hase, S. y Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of Complexity Theory. *Complicity: International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111-118.
- *OECD (2014). *Panorama de la Sociedad 2014 Resultados Clave: ESPAÑA La crisis y sus consecuencias*. Recuperado de <http://www.oecd.org/spain/OECD-SocietyAtaGlance2014-Highlights-Spain.pdf>
- *Santamaría, F. (2010). Evolución y desarrollo de un Entorno Personal de Aprendizaje en la Universidad de León. *Digital Education Review*, 18, 48-60.

ANEXO J:

PÓSTER JORNADAS FINALES DEL PROGRAMA DE DOCTORADO
2019/2020

Estudio del Entorno Personal de Aprendizaje en MENAS

María Dolores Pistón Rodríguez
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN: Existe una nueva forma de aprender en donde la adquisición de información no se delimita ni en el espacio ni en el tiempo. Y en donde entra en juego, nuevas formas de relacionarse con otros usuarios a través de aplicaciones informáticas y de redes sociales.

Actualmente el alumnado se sirve de las pautas tradicionales de aprendizaje y las completa con el uso de las **Nuevas tecnologías**. Utilizando en el proceso, **espacios físicos tradicionales** (escuelas, academias de formación, hogar del menor, etc. ...) y **espacios virtuales** que surgen sobre todo con la aparición de internet.

Los estudios sobre los PLE coinciden en tener entre sus principales conclusiones, que el uso de las herramientas anteriores convierten a los estudiantes en seres **autónomos** y con **mayor capacidad para tomar decisiones**.



PROBLEMA: ¿Mejora el uso de los PLE el aprendizaje de los Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS)?



ANTECEDENTES: Andalucía, Ceuta y Melilla, se han convertido en la puerta de acceso a Europa para multitud de inmigrantes que llegan a España con el objetivo de alcanzar un futuro y mejorar la calidad de vida que tenían en sus países de origen. Existe un nuevo flujo migratorio caracterizado por ser menores de 18 años, provenientes de países terceros y sin el acompañamiento de ningún adulto que se responsabilicen de ellos. En España, se produce un **protocolo de actuación** ante la llegada de estos menores, lo que conlleva, entre otras cosas, que los menores se escolaricen en los centros educativos de las ciudades de residencia, lo que no garantiza totalmente su aprendizaje y adaptación.

Según un estudio realizado, entre los factores fundamentales que determinaron la integración social de 34 MENAS, se encontraban:

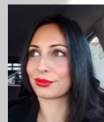
- La educación recibida.
- Las relaciones afectivas consolidadas.
- Y las redes sociales establecidas por diferentes vías.

Los objetivos generales persiguen la **identificación y análisis** de los PLEs de los MENAS escolarizados que contribuyen a generar **dinámicas** que propician los procesos de integración y cohesión social, así como el desarrollo de la autoeficacia académica.

MÉTODO: La metodología empleada será mixta. La combinación de métodos de investigación responde en este proyecto, más que a la recurrencia, a una estrategia de incorporación secuencial de métodos en función del momento en el proceso de investigación.



- Cuestionario PLE.
- Cuestionario Escala de Integración Social en la Comunidad (Herrero et al, 2012: 507).
- Cuestionario Autoeficacia Académica (Galleguillos y Olmedo, 2017).



María Dolores Pistón Rodríguez
Departamento MIDE
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada - lolapiston@ugr.es



RESULTADOS

ESPERADOS : Se persigue la identificación y análisis de los PLEs de los MENAS escolarizados que contribuyen a generar dinámicas que propician los procesos de integración y cohesión social, así como el desarrollo de la autoeficacia académica. Además con este proyecto se pretende configurar modelos de aprendizaje híbridos que permitan desarrollar el propio PLE en los MENAS escolarizados como medio de potenciación de su integración social y autoeficacia académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Adell, J. y Castañeda, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil.
- Colado, S., Gutiérrez, A., Vives, C. J y Valencia, E. (2014). *Smart city. Hacia la gestión inteligente*. Barcelona: Marcombo.
- Davies, A., Fidler, D., Y Gorbis, M. (2011). *Future work skills 2020*. Palo Alto, CA: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute.
- Dias, P. (2013). Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. *Educação, Formação & Tecnologias*, 6 (2), 4-14.
- Downes (2007). *Models for Sustainable Open Educational Resources* in *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3, 29-44.
- Galleguillos, P y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *REIDOCREA*, Vol.6. Pp. 156-169.
- Hase, S. y Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of Complexity Theory. *Complicity: International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111-118.
- OECD (2014). *Panorama de la Sociedad 2014 Resultados Clave: ESPAÑA La crisis y sus consecuencias*. Recuperado de <http://www.oecd.org/spain/OECD-SocietyAtaGlance2014-Highlights-Spain.pdf>
- Santamaría, F. (2010). Evolución y desarrollo de un Entorno Personal de Aprendizaje en la Universidad de León. *Digital Education Review*, 18, 48-60.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Recuperado de <http://www.clearningspace.org/Articles/connectivism.htm.doi=10.1.1.87.3793&rep=rep1&type=pdf>

ANEXO K:
CAP. DE LIBRO
EXPERIENCIAS SOCIOEDUCATIVAS EN MENAS

**LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN UN ENTORNO VICA: ¿VIEJOS
PROBLEMAS. NUEVAS PERSPECTIVAS?**

COMUNICACIONES Y CONCLUSIONES

**CONGRESO INTERNACIONAL SIPS 2019/ XXXII SEMINARIO
INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL**

Jordi Longás y Jesús Vilar (coord.)

© Ediciones Blanquerna

Editado en Barcelona, diciembre de 2019

ISBN: 978-84-947978-7-3

Coordinación de la Edición: Jordi Longás y Jesús Vilar

Coordinadores de grupos de Trabajo:

Isabel Torras, Francis de Pozo, Àngela Janer, Txus Morata,
Ángel de Juanas, Jesús Vilar, Paloma Valdivia y Mireia Civís

Autores: los consignados en cada comunicación.

Maquetación: Roser de Querol

11. Experiencias socioeducativas en MENAS.

María Dolores Pistón-Rodríguez, Universidad de Granada, lolapiston@ugr.es

Palabras clave

Aprendizaje, Integración social, Entornos personales de aprendizaje (PLE), Menores extranjeros no acompañados (MENA), Socioeducación.

Introducción

Los menores extranjeros no acompañados (MENA) son aquellos menores de edad que llegan a España sin referente familiar y con el objetivo de alcanzar un futuro y mejorar la calidad de vida que tenían en sus países de origen (Lázaro, 2007).

En España, ante la llegada de un MENA, el Estado tiene la obligación de garantizar la educación y desarrollo de estos, de ser su tutor legal y protegerles hasta los cumplir los 18 años de edad, momento en el cual dejan de estar tutelados y protegidos por el sistema nacional (Escorial, Marcos y Perazzo, 2016). Pero el hecho de estar escolarizados no garantiza totalmente su integración social, debido fundamentalmente a que suelen relacionarse con compatriotas en su misma situación. Además el hecho de que consideren la formación académica una pérdida de tiempo, ya que su objetivo fundamental es conseguir la documentación reglamentaria y ponerse a trabajar, hace que muchos de estos MENA salgan del ambiente académico prematuramente y reduzcan las relaciones sociales con compañeros de sus mismas edades y de status diversos. De ahí la necesidad de conocer cómo aprenden, para así intentar mejorar los mecanismos que emplean en sus aprendizajes y conseguir una educación que les permita mejorar su integración social y sus oportunidades futuras.

Por su edad biológica, los MENA se encuadran como nativos digitales, lo que supone que se realiza el uso de la tecnología como mecanismo de apoyo de aprendizaje. Consecuentemente existe una nueva forma de aprender, en donde la adquisición de información no se delimita en el espacio ni en el tiempo, y en donde entra en juego nuevas formas de relacionarse con otros usuarios a través de aplicaciones informáticas y de redes sociales. Por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes se encuentra establecido por las herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada alumno utilice para su propia formación. Es a esto, lo que se denomina en diversas investigaciones Entornos Personales de Aprendizaje (PLE).

Los estudios sobre PLE señalan que usar estas herramientas ayuda a los menores a ser seres autónomos y con más capacidad para tomar decisiones (Collos y Mineen, 2001; Tait, 1999; Van den Braden, 1993), y también facilita su integración académica y social como consecuencia de la participación en comunidades de aprendizajes de diferentes tipos (Salinas, 2008).

Objetivo(s)

Los objetivos del presente trabajo son:

1. Identificar los PLE de los MENAS escolarizados que contribuyen a generalizar dinámicas que propician los procesos de integración y cohesión social, así como el desarrollo de la autoeficacia académica.
2. Analizar y aportar datos sobre el uso de las herramientas virtuales en PLE en la población MENA de Granada.

Metodología

Diseño y Participantes:

Participaron en este estudio de carácter descriptivo y corte transversal 83 MENA de entre 13 y 17 años procedentes del Continente Africano y localizados en Granada en el momento del estudio. Se les aplicó un cuestionario PLE y otro de tipo sociodemográfico.

Instrumentos de recogida de datos y variables:

- Cuestionario PLE: persigue analizar la evaluación de los PLE de los estudiantes participantes. Mide el uso de las herramientas virtuales y consta de 40 ítem en escala likert.
- Cuestionario de tipo sociodemográfico que delimita el perfil sociodemográfico de cada individuo de la población. Las variables son:

Sexo: hombre/ mujer.

Edad: menores de 13 años/ de 13 a 15 años/ mayores de 16 años.

Nacionalidad: Guinea/ Marruecos/ Mali/ Camerum/ Argelia.

Herramientas virtuales en PLE: cuestionario de PLE de 40 ítem, en escala likert (nada/ poco/ medio/ bastante/mucho) donde se mide la frecuencia de uso de las herramientas virtuales.

Procedimiento:

Para la recogida de datos, se obtuvo permiso para la investigación tras riguroso estudio del Área de Protección de Menores y de Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía y Certificado favorable del Comité de Ética de la Universidad de Granada, así como del consentimiento de los propios menores. Además se contó con la ayuda de los centros y educadores donde residen los menores para la realización de los mismos. La duración del test fue de una hora aproximadamente y se realizó en pequeño grupo para tratar de ayudar con los problemas idiomáticos de algunos menores. Los datos cuantitativos adquiridos mediante los instrumentos se analizaron con el software estadístico SPSS en su última versión.

Resultados

En relación a la consistencia interna se realizó a través del Alfa de Cronbach para comprobar la fiabilidad obteniendo 0.887, quedando demostrada la fiabilidad del Test.

La media de edad de la muestra es de (M=16.7 años; DT= 1.16277) y el 72% tiene ya cumplidos los 17 años. Referente a la nacionalidad predominan los procedentes de Marruecos con un 71 %.

De los ítems analizados se destaca como el 50% de los MENA no son capaces de gestionar su tiempo de ocio con herramientas virtuales, el 44% no interactúan nada con otras personas con fines académicos ni sociales, utilizando herramientas de PLE como foros, chats, redes

sociales, blogs, etc. Por otro lado, el 50 % de la población señala que son muy capaces de redactar un documento digital en su propia lengua, pero poco o nada en lengua extranjera (español). Es gratificante ver como el 74 % están dispuestos a embarcarse en nuevos proyectos y ven como algo favorable afrontar situaciones nuevas y como un 72% afirma que el PLE podría mejorar y ayudar en su trabajo autónomo como estudiante y en su vida cotidiana.

Pero a pesar de que el 87 % usa las nuevas tecnologías en su vida diaria, esto no contribuye a una mejor integración social, ya que tienden a relacionarse con personas en sus mismas situaciones. Tampoco mejora su PLE ya que el uso es mayoritariamente centrado en redes sociales para hablar con familiares y amigos de sus países de origen y en visualizar vídeos para el tiempo de ocio.

Conclusiones

De este estudio se desprende que los MENA estudiados utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en sus vidas diarias, siendo muy bajo el uso para fines académicos y educativos. También se observa que están muy desinformados de cómo hacer un uso correcto para mejorar sus aprendizajes y se desconoce el riesgo de un uso inadecuado, por lo que hace necesaria una intervención y orientación para la mejora educativa de estos menores.

Referencias

- Adell, J. & Castañeda, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil. Disponible en <http://digitum.es/xmlui/bistream/10201/30409/1/capitulo2.pdf>
- Atwell, G. (2007). Personal Learning Environment: the future of learning? *eLearning papers 2* (1).
- Collis, B. & Moneen, J. (2001). *Flexible Learning in a digital world*. London: Kogan Page
- Davies, A., Fidler, D., y Gorbis. M. (2011). *Future work skills 2020*. Palo Alto, CA: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute.
- Escorial, A.; Marcos, L. & Perazzo, C. (2016). *Infancias Invisibles*. Save the Children. Recuperado de <http://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/infancias-invisibles.-ninos-migrantes-refugiados-trata-save-the-children.pdf>
- Lázaro, I.E. (2007): Menores extranjeros no acompañados: la situación en España. *Prolegómenos. Derechos y Valores de la Facultad de Derecho*, 10, 149-16.
- Santamaria, F. (2010). Evolución y desarrollo de un Entorno Personal de Aprendizaje en la Universidad de León. *Digital Education Review*, 18, 4860.
- Tait, A. (1999). *The convergence of distance and conventional education. Some implications for policy*. New York: Tait, A. y Mills, R.
- Van den Brande, L. (1993). *Flexible and Distance Learning*. Chichester (UK): John Wiley & Sons

ANEXO L:

ART. DE REVISTA *FRONTIERS*

Characterising UFM (Unaccompanied Foreign Minors): Educational level and length of stay as individual difference factors that impact academic self-efficacy.

María del Carmen Olmos-Gómez¹, María Dolores Pistón-Rodríguez^{1*}, Ramón Chacón-Cuberos¹, José Javier Romero-Díaz De La Guardia¹, Jesús Manuel Cuevas-Rincón¹, Eva María O. Moreno¹

¹Department of Research Methods and Diagnosis in Education, Faculty of Educational Sciences, University of Granada, Spain

Submitted to Journal:
Frontiers in Psychology

Specialty Section:
Educational Psychology

Article type:
Original Research Article

Manuscript ID:
780488

Received on:
21 Sep 2021

Revised on:
15 Jan 2022

Journal website link:
www.frontiersin.org

Conflict of interest statement

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest

Author contribution statement

M.C. O-G., E.M.O.-M. and M.D.P-R. conceived the hypothesis of this study. M.C. O-G. participated 393 in data collection. R. C-C., M.C.O-G and J. M. C-R analysed the data. M.d.C.O.-G. and R.C.C. 394 writing—review and editing; M.d.C.O.-G., supervision. All authors contributed to the data analysis 395 interpretation. M.d.C.O.-G., J.J.R.D., and J.M.C.-R. wrote the paper, with significant input from 396 M.d.C.O.-G. All authors contributed to data interpretation of the statistical analysis and wrote the 397 paper with significant input. All authors read and approved the final manuscript.

Keywords

Academic self-efficacy 1, multilevel analysis 2, inclusion 3, socio-economic policies 4, social development 5, vulnerable groups 6

Abstract

Word count: 293

The aim of the present study is to analyse individual differences in academic self-efficacy within a population of Unaccompanied Foreign Minors (UFM) from the European cities of Ceuta and Melilla (Spain). Variables describing educational level and length of stay were considered in a sample of 377 individuals being cared for in different youth centres. Of these, 63.4% belonged to the group who had stayed at the Centre for less than 9 months and 36.6% reported a length of stay of more than 9 months. The age of participants ranged between 8 and 17 years old ($M = 14.87$ years). Once the quality parameters of the instrument (academic self-efficacy) were elaborated, reliability and validity was confirmed through Confirmatory Factor Analysis (CFA) using Structural Equation Modelling (SEM) methodology. Data collection was then initiated. The results overall indicate that 87.6% of those who completed the questionnaire reported a higher level of self-efficacy with regards to working with any classmate, whilst at the same time seeing themselves as capable of achieving good marks. ANOVA results indicated significant differences with respect to educational level and length of stay. In this regard, students who had received professional training and had been at the Centre for more than 9 months, were the ones who developed greater academic self-efficacy for spending more time working when tasks were judged to be difficult. The results obtained demonstrate that any intervention will be positive as long as it promotes different institutions to develop strategies that cater to a length of stay of more than 9 months and target education, academic self-efficacy, socialisation and strengthening the future workforce. Such interventions can be directed through new European, Spanish or local level policies. It is clear that institutions still have a lot of work left to do.

Contribution to the field

This study is developed due to the increase in unaccompanied foreign minors (UFM) from European cities in North Africa and the need to seek strategies to improve their integration. To do this, it analyzes the individual differences in academic self-efficacy within this UFM population. The ANOVA results indicated significant differences with respect to educational level and length of stay. In this sense, the students who had received professional training and had been at the Center for more than 9 months were the ones who developed greater academic self-efficacy to dedicate more time to work when the tasks were judged to be difficult. The results obtained show that any intervention will be positive as long as it encourages the different institutions to develop strategies that attend a stay of more than 9 months and aim at education, academic self-efficacy, socialization and the strengthening of the future workforce. These interventions can be directed through new policies at the European, Spanish or local level.

Funding statement

This work has been funded by the Competitive Research Project EDU2017-88641-R. (INTEREDUC/UFM): “Hybrid learning models for educational intervention with unaccompanied foreign minors (UFM). Effective tools for the minor’s school and social integration”. Principal Researcher: Eva María Olmedo-Moreno

Ethics statements

Studies involving animal subjects

Generated Statement: No animal studies are presented in this manuscript.

Studies involving human subjects

Generated Statement: The studies involving human participants were reviewed and approved by Ethical Committee for Psycho-educational Research of the University of Granada being approved with code 409 742/CEIH72018.. Written informed consent to participate in this study was provided by the participants' legal guardian/next of kin.

Inclusion of identifiable human data

Generated Statement: No potentially identifiable human images or data is presented in this study.

In review

Data availability statement

Generated Statement: The original contributions presented in the study are included in the article/supplementary material, further inquiries can be directed to the corresponding author/s.

In review

Characterising Unaccompanied Foreign Minors (UFM): Educational level and length of stay as individual difference factors that impact academic self-efficacy.

1 **María del Carmen Olmos-Gómez, María Dolores Pistón-Rodríguez*, Ramón Chacón-Cuberos,**
2 **Jose Javier Romero-Díaz de la Guardia, Jesús Manuel Cuevas-Rincón and Eva María Olmedo-**
3 **Moreno**

4• ¹Department of Methods of Research and Diagnosis in Education, University of Granada, Granada,
5 Spain

6 *** Correspondence:**

7 María Dolores Pistón-Rodríguez
8 lolapiston@ugr.es

9 **Keywords: academic self-efficacy¹, multilevel analysis², inclusion³, socio-economic policies⁴,**
10 **social developments⁵, vulnerable groups⁶.**

11 **Abstract**

12 The aim of the present study is to analyse individual differences in academic self-efficacy within a
13 population of Unaccompanied Foreign Minors (UFM) from the European cities of Ceuta and Melilla
14 (Spain). Variables describing educational level and length of stay were considered in a sample of 377
15 individuals being cared for in different youth centres. Of these, 63.4% belonged to the group who had
16 stayed at the Centre for less than 9 months and 36.6% reported a length of stay of more than 9
17 months. The age of participants ranged between 8 and 17 years old ($M = 14.87$ years). Once the
18 quality parameters of the instrument (academic self-efficacy) were elaborated, reliability and validity
19 was confirmed through Confirmatory Factor Analysis (CFA) using Structural Equation Modelling
20 (SEM) methodology. Data collection was then initiated. The results overall indicate that 87.6% of
21 those who completed the questionnaire reported a higher level of self-efficacy with regards to
22 working with any classmate, whilst at the same time seeing themselves as capable of achieving good
23 marks. ANOVA results indicated significant differences with respect to educational level and length
24 of stay. In this regard, students who had received professional training and had been at the Centre for
25 more than 9 months, were the ones who developed greater academic self-efficacy for spending more
26 time working when tasks were judged to be difficult. The results obtained demonstrate that any
27 intervention will be positive as long as it promotes different institutions to develop strategies that
28 cater to a length of stay of more than 9 months and target education, academic self-efficacy,
29 socialisation and strengthening the future workforce. Such interventions can be directed through new
30 European, Spanish or local level policies. It is clear that institutions still have a lot of work left to do.

31 **1 Introduction**

32 In recent years there have been significant changes in Western society with the increase in migratory
33 flow that has been taking place across Europe. Over the last two decades there has been a two
34 hundred percent increase in the arrival of Foreign Unaccompanied Minors (UFM) to cities that offer
35 better basic opportunities (Menjívar & Perreira, 2019). It is a fact that this phenomenon occurs in

36 many developed countries in this century (Sevincer et al., 2020). Application of the specific term
37 UFM has different connotations depending on the geographic location of the country. In countries
38 such as Italy, Switzerland, Sweden, Finland etc. UFM denominates “unaccompanied minors”. France
39 refers to minors as “Les mineurs isolés étrangers”. Spain and Belgium designate them as “Mineur
40 étranger non accompagné” (unaccompanied foreign minors). In this case, the term includes all of
41 those individuals from foreign countries which do not form part of the European Union, who are
42 younger than 18 years old and enter Spain without being accompanied by any person who can
43 account for them (López, 2013; Tchouaga, 2015; United Nations Children's Fund [UNICEF], 2008).

44 López (2013) defines UFM according to the Immigration Regulation through which the Regulation
45 of the Organic Law 4/2000 is approved. This is the norm that is currently in force and dated within
46 the RD 557/2011 as April 20th. Its deals with the rights and freedoms of immigrants in Spain and
47 their social integration. Following its reform under Organic Law 2/2009, article 189 establishes: “The
48 foreign minor (aged younger than 18 years) who arrives to a Spanish territory but does not come
49 accompanied by an adult who is responsible for them, whether legally or through a fixed custom, will
50 receive appropriate care given the risks posed that are relevant to child protection, whilst such
51 responsible adult does not effectively take charge of the minor, just as any other immigrant who finds
52 himself in that situation once in Spain”.

53 The term UFM is typically used in a political way (due to the large proliferation in aid that is
54 perceived to be received by them) and negatively perceived by the society in which they find
55 themselves (given that, in many cases they engage in criminal activities in order to survive).
56 However, we cannot forget that they are children. The United Nations Convention for Children’s
57 Rights establishes these migrant minors as “children first and foremost”. Though, this consideration
58 has not been applied equally by member countries of the EU, with tension being evident between the
59 need for migratory control and the requirement to apply protection policies (Bravo & Santos-
60 González, 2017; UNICEF, 2006; Alscher, 2017).

61 UFM is a nomenclature associated with negative stereotypes. This brings with it an increase in
62 negative thoughts towards these individuals, which directly affects trust, aspirations and effort within
63 these individuals or groups. In the final instance this has implications for their learning, performance
64 and their wellbeing. All of these aspects are impaired when social groups are stereotyped (Vecci &
65 Želinský, 2019).

66 Within the reception policies of host countries, one of the most important causes of controversy is
67 evaluating the age of the UFM. In order to obtain documentation and be able to remain in the
68 reception country, the UFM must remain in that country for more than two years before turning 18.
69 This is when they can receive documentation. Nevertheless, attending to physical factors is not
70 enough to evaluate a minor’s age and other individual, social and cultural factors must also be
71 considered (Bravo & Santo-González, 2017; Cemlyn & Nye, 2012; Garamendi et al., 2011;
72 Ambrosini, 2018, Casillas, Cabezas & González, 2020). Thus, the determination of age is
73 fundamental, as is belonging to a reception centre, where residential care programs are developed. As
74 a result of this, reception periods are established from a stay duration of 9 months onwards, yet
75 administrations put residential care programs into motion via the Individualised Education Project up
76 until the two year mark. Through this, interventions for UFM are delivered via social integration at
77 both a residential and school level. Before the 9 month mark, the UFM will be returned to the place
78 they have come from should their families be located (Cachón, 2008; Fokkema & De Haas, 2015;
79 Millán et al., 2017; García, 2015; Laparra et al., 2014). Further, a length of stay of at least two years
80 and coming of age (i.e. turning 18) are not the only requirements. At the same time, the individual

81 must be trained and integrated, or ready to be integrated, into the workforce. As already
82 demonstrated, this has the added difficulty that their foreign origin presents an obstacle to the process
83 of accessing the workplace (Vernby & Dancygier, 2019).

84 In consideration of all that has been discussed, attention to education is a crucial step towards socio-
85 educational integration. Staying in a juvenile reception centre leads to worse social adaptation, an
86 increase in school problems and the appearance of disruptive behaviours (De la Herrán et al., 2018;
87 Millán et al., 2009; Olmos-Gómez et al., 2020; Tomé-Fernández et al. 2020). Such behaviours may
88 be due to various causes. These can include variables that relate to their life prior to being placed into
89 care and are linked with the socio-family history of the minor. The role of residential care should be
90 considered alongside the repercussions this may have on the life of young people. For instance, a lack
91 of focused educational programs can impinge upon their social and problem solving skills (Millán et
92 al., 2009; Martínez et al. 2010). These aforementioned social skills and problem solving skills are an
93 inflection point for the configuration of a new social model that will generate new ways of
94 understanding learning. Amongst other cognitive variables this model should include academic self-
95 efficacy, which is the main predictor of academic performance (Bandura, 1995). Further, it should
96 also strive to predict subsequent success (Bandura, 1997; Pajares & Schunk, 2001) as self-efficacy is
97 an important cognitive mediator of competence and performance (Valiante, 2000). With regards to it
98 favouring cognitive processes (Pintrich & De Groot, 1990) “self-efficacy is defined as the way in
99 which a person thinks about their own capacity to organise and execute the courses of action required
100 to achieve specific goals”. According to Bandura (1995), the events upon which this influence is
101 exercised vary. Self-efficacy as a construct can be applied to thought processes, affective states,
102 implementing actions, changing environmental conditions and the self-regulation of motivation”
103 (Galleguillos-Herrera & Olmedo-Moreno, 2017; Moreno, Guzmán & García, 2020).

104 Yusuf (2011) revealed the effects that beliefs about self-efficacy, motivation and learning strategies
105 can have on academic performance, showing that greater self-efficacy can contribute to a significant
106 improvement in the learning process. In a context of medical education Zheng et al. (2021) have
107 showed that the more students believe in their ability to take actions that help them achieve academic
108 goals, the higher their grades will be.

109 Given that self-efficacy is a construct that is highly correlated with several domains (performance,
110 self-concept, effort, learning, self-confidence, understanding, motivation,...) in particular, it is
111 directly related to the academic context, so the measurement of this construct linked to the cultural
112 origin of the UFM residing in our country, gives us guidelines of their possible academic trajectories
113 linked to their countries of reference, establishing differences with the countries in which academic
114 self-efficacy has been studied both in general and specifically (Bandura, 1997; Stajkovic et al. 2018;
115 Olmedo-Moreno et al., 2020). In a study with immigrant students in China, Iyier et al (2017) propose
116 that self-efficacy and performance in intellectual tasks, in minority social groups of low status, can
117 improve if they are encouraged to believe in a better future for their environment, demonstrating that
118 this belief is an important means of improving self-efficacy and educational outcomes among
119 members of disadvantaged groups. Furthermore, in a study conducted in three schools for immigrant
120 children in Beijing, students who identified as Beijinger were shown to have better self-efficacy,
121 which in turn was associated with better academic performance and better relationships with their
122 peers, compared to those who identified themselves with their rural hometown (Wang et al., 2019).

123 The purpose of the present research considers the principle of relativism of constructs in reference to
124 the context of their measurement and that pointed out by Bandura (Stajkovic et al. 2018) about
125 distancing ourselves from general measures of self-efficacy (Expósito-López et al., 2019; Olmedo-

126 Moreno et al. 2021). It seeks to determine the potential relationships within a group of UFM who
127 have been placed into care, and their level of academic self-efficacy as a function of educational level
128 and duration of residence in the reception country.

129 **2 Materials and Methods**

130 **2.1 Method**

131 For the present investigation a quantitative study based on the social analytical-empirical research
132 method was conducted. The study was descriptive in nature (Howell et al., 2008).

133 **2.2 Participants**

134 Sample selection was made through stratified proportional sampling as a function of length of stay in
135 the welcome country, this being less than 9 months or more than 9 months. This period is determined
136 as the moment at which the minor has finalised the Initial Phase and Educational Development in a
137 Temporary Relocation Centre for Vulnerable Groups. These phases last for a minimum of one month
138 and are typically estimated to last nine months depending on what the minor achieves. Requirements
139 include amongst others, consolidating their adaptation to the educational group and the centre, and
140 outlining their educational, family and health situation. This will enable UFM's to develop an
141 Individualised Education Program, and fulfil the norms and objectives proposed by their institution
142 (hygiene habits, behaviour and conduct in the centre). They will also be able to develop formative
143 learning or training processes in consideration of their personal needs and resources, strengthen
144 relationships with social support networks (school, friends, etc), and take responsibility for their own
145 educational program, 377 participants were selected who fulfilled the indicated characteristics.
146 Statistical determination of the sample was considered at a confidence level of 0.01, with a precision
147 (d) of 3% and proportion of 5%. Of the total sample, 63.4% corresponded to the group of those with
148 a length of stay at the centre that was shorter than 9 months and 36.6% had stayed for longer than 9
149 months. The age of participants ranged between 8 and 17 years old ($M = 14.87$ years), currently
150 taking primary education ($n = 38 - 10.1\%$), secondary education ($n = 96 - 25.5\%$), vocational training
151 ($n = 198 - 52.5\%$) and upper-secondary ($n = 45 - 11.9\%$).

152 **2.3 Instruments**

153 Each participant received the Academic Self-Efficacy scale adapted for UFM, validated by Olmedo-
154 Moreno et al. (2020). This version is composed of 12 items grouped into three dimensions:
155 confidence, effort and understanding. This questionnaire is based on the original 18-item scale
156 previously validated in schoolchildren (Galleguillos-Herrera & Olmedo-Moreno, 2017). Therefore,
157 items [I.1, I.3, I.5, I.7, I.13 and I.16] are not considered in this study, were eliminated for data
158 analysis because they presented factorial loads lower than 0.400 (Olmedo-Moreno et al., 2020).
159 Statements were rated on a continuum from 1 to 5 from "I never can" to "I always can". This
160 instrument has been validated and possesses the psychometric properties required for use. Reliability
161 of the global scale was Cronbach alpha coefficient = 0.812 (Olmedo-Moreno et al., 2020).
162 Specifically, in the validation study by Olmedo-Moreno et al. (2020) for this same sample, validity
163 was assessed by means of the fit indexes of the structural model developed through the multigroup
164 analysis with the confirmatory factor analysis, which obtained a normalized fit index (NFI= 0.906),
165 the incremental fit index (IFI= 0.917) and the confirmatory fit index (CFI= 0.914), all of them with
166 acceptable values. Likewise, the root means square error of approximation (RMSEA=0.052)
167 (Olmedo-Moreno et al., 2020) obtained a more than adequate value (Jöreskog & Sörbom, 1993).
168

169 2.4 Procedure

170 A pilot study was conducted to check validity. In this study, the instrument was distributed to 377
171 individuals (with completion taking between 30 and 60 minutes) in order to establish the level of
172 comprehension from a qualitative perspective. Doubts and suggestions were also noted.

173 In the development of the present study, questionnaires were administered during out of hours to not
174 interfere with the planned timetable of the centre. The questionnaire was administered during the
175 period from March 2019 to February 2020. It was approved by the directors of the participants'
176 centres, who collaborated with the research and advised around the optimal times to collect data.
177 Accordingly, questionnaires were administered to the UFM. A researcher was present throughout
178 distribution and completion so that any questions relating to comprehension and completion of the
179 task could be answered. Once agreement was secured from the director of the centres, questionnaires
180 were administered to small groups of children. Questionnaires were written in the Amazing language
181 (as appropriate) in order to facilitate better comprehension. Administration of each questionnaire
182 lasted 25 minutes. Due to the linguistic and cross-border characteristics of the city of Melilla and
183 Ceuta, the questionnaire was translated into the mother tongue (Amazing or Dariya) of the population
184 living in the city. The Amazing and Dariya dialect is only spoken and has no written transcription.
185 For this reason, it was necessary to translate the questionnaire into the mother dialect of this
186 population (Amazing). A registry of interviews was produced via audio recordings in this dialect.
187 Ten postgraduate students were present in order to provide support and facilitate understanding of
188 questions. Participants were informed that all of the collected information would only be used for the
189 purposes of scientific research and that anonymity of participants would be preserved. Participants
190 were not informed of the purpose of the study in order to avoid insincere responses being given and
191 to reduce as much as possible the effects of social desirability.

192 Melilla is a city located in the north eastern part of Magreb, known as Rif, and has a population of
193 approximately 83,679 inhabitants. It is the city with the highest birth rate in Spain, together with one
194 of the lowest mortality rates.

195 Ceuta is a city situated on the Eastern side of the Tingitana peninsula, on the African shore of the
196 Strait of Gibraltar. It has a population of 84,959 inhabitants. Its land border separates the Moroccan
197 prefectures of Fahs Anjra and M'Diq-Fnideq, both of which belong to the Tánger-Tetuán-Alhucemas
198 region.

199 2.5 Data analysis

200 For the purpose of data analysis, content analysis was employed to analyse the qualitative questions.
201 In addition, quantitative data were analysed according to descriptive statistics and estimations of
202 internal consistency. This was conducted using SPSS 24.0.

203 Data were tested in order to determine the type of statistical procedure to be adopted (parametric or
204 non-parametric tests). Firstly, the normality of the data was checked, reviewing the values of
205 skewness and kurtosis of the different items that make up the questionnaire. In this case, no high
206 dispersion was obtained, assuming normality in the data and opting for parametric tests. Secondly,
207 parametric tests were used as the assumption of homogeneity of variance was satisfied through
208 Levene's test and the sample size was sufficiently large (Andréu, 2011).

209 ANOVA was used employing a multi-level design for multiple comparisons of various factor levels.
210 This was conducted to evaluate differences between participating groups according to their level of

211 academic self-efficacy as a function of their educational level and length of residence in the reception
212 country. Two-way ANOVA was used for each of the questionnaire items to determine their
213 individual scores. The same analysis is also performed for the three dimensions of self-efficacy set by
214 Olmedo-Moreno et al (2020). It should be noted that post hoc tests (Duncan Test) were applied in
215 order to specify statistically significant inter-group differences.

216 3 Results

217 In Table 2, with regards to the variables describing educational level and length of stay reported in
218 the present study, table 2 demonstrates that children who undertake professional training modules
219 have a higher level of self-efficacy with respect to certain processes. This included working with any
220 classmate and achieving good marks, completing a task successfully, understanding the teaching of
221 any teacher and studying independently in order to get good marks. Those undertaking a
222 baccalaureate considered their self-efficacy to be highest in relation to getting good marks for
223 difficult tasks. With regards to those children who had resided in care for more than 9 months, these
224 reported greater self-efficacy when it came to understanding the teaching of any teacher and studying
225 independently in order to get good marks

226 Table 1.

227 Table 3 shows multivariate ANOVA (MANOVA) results produced for the variables describing the
228 length of time spent in Spain and educational level, and the interactions between them. Effect size
229 was calculated using η^2 . Initially, multivariate analysis indicated significant differences and moderate
230 effect sizes with regards to educational level ($F = 2.971$, $p < 0.001$ and $\eta^2 = 0.157$), significant
231 differences with regards to the length of time spent in Spain ($F = 1.310$, $p < 0.001$ and $\eta^2 = 0.076$)
232 and a significant interaction between the length of time spent in Spain and educational level ($F =$
233 905.071 , $p < 0.001$ and $\eta^2 = 0.183$).

234 Table 2.

235 On the one hand, fit of the ANOVA results to the observed data revealed tighter associations when
236 educational level and length of stay were considered. Students with professional training who had
237 resided in Spain for longer than 9 months presented higher academic self-efficacy, specifically for
238 aspects describing working for longer when tasks were difficult ($p = 0.008$) and repeating tasks in
239 order to manage to complete it well ($p = 0.043$).

240 The results indicated significant differences and large effect sizes with respect to educational level,
241 which demonstrated its importance in the processes of academic de-development of UFM. The
242 sample size or the proportion of variance explained (Richardson, 2011; Badenes, 2018) indicated
243 that, with respect to educational level, more than 15% ($\eta^2 = 0.157$) of the differences found could be
244 attributed to the effects of differences in educational level, since the studies they access once in
245 reception and which are those referred to in this research with respect to the studies of those coming
246 from their place of origin, provide foundations for their future academic development. Likewise, the
247 results obtained showed significant differences with respect to the length of time spent in Spain and
248 the sample size (Richardson, 2011; Badenes, 2018) indicated that 7.6% ($\eta^2 = 0.076$) of the
249 differences found could be attributed to the effect of the length of time spent in Spain, since the
250 studies they access once in reception and which are those referred to in this research with respect to
251 the studies of those who come from their place of origin, provide a basis for their future academic
252 development. As for the sample size in relation to the interaction between academic level and the
253 length of time spent in Spain, the value of which was about one-fifth. In social terms and according

254 to the study, this is a value to consider since 18% ($\eta^2 = 0.183$) of the differences found were
255 attributed to the effect of the difference in relation to this interaction.

256 Next, three univariate linear models are run in order to test the differences between the dimensions of
257 self-efficacy according to educational level and length of residence -two routes- (Table 4). Firstly, the
258 test of equality of variances through Levene's Test reflected a value of 0.379 for factor 1
259 (confidence), 0.065 for factor 2 (effort) and 0.238 for factor 3 (understanding), assuming the
260 acceptance of the null hypothesis and proceeding with the execution of the three models.

261 In this case, the data provided by the three models are discrete, reflecting an R^2 value of 0.030 for
262 confidence as the dependent variable, 0.024 for effort and 0.028 for understanding as the dependent
263 variable. Likewise, statistically significant differences are only observed for educational level ($p =$
264 0.039) when confidence is placed as the dependent variable and for time ($p = 0.010$) when
265 understanding is placed as the dependent variable; obtaining in both cases mild-moderate effect sizes
266 ($\eta^2 = 0.025$).

267 Table 3.

268 Table 5 shows the mean values for each category of the efficacy dimensions. The model revealed
269 statistically significant differences for educational level ($p = 0.039$) in the confidence dimension.
270 Specifically, these are observed in the inter-group comparison, with elementary education subjects
271 showing the lowest levels (3.78 ± 0.67 vs. 3.88 ± 0.73 vs. 4.03 ± 0.57), as shown in Figure 1. On the
272 other hand, statistically significant differences were also observed for time of residence in the
273 comprehension dimension ($p = 0.010$), improving in all educational stages in those young people
274 who had been living in Spain for longer: elementary education (3.39 ± 0.93 vs. 3.61 vs. 0.74);
275 secondary education (3.33 ± 0.83 vs. 3.60 ± 0.84); baccalaureate (3.42 ± 0.75 vs. 3.75 ± 0.71), as shown in
276 Figure 3.

277 Table 4.

278 Figure 1.

279 Figure 2.

280 Figure 3.

281 **4 Discussion**

282 The present study analysed the interaction between length of stay in Spain and educational level in
283 terms of the self-concept of a sample of UFM from the cities of Ceuta and Melilla, in the south of
284 Spain (Europe).

285 Spain is one of the border countries of the European Union that, according to the Spanish Interior
286 Ministry, registered 3,997 minors safe-guarded or supervised by protection services in 2016. Official
287 statistics indicate that from 2014 up until the middle of 2018, a total of 16,379 immigrant minors also
288 arrived into the country. This number would probably be even higher if it had been possible to
289 register minors who live on the streets and have never resided within an institutional centre (Keles et
290 al., 2018). The State Attorney General's Office describes the evolution of the arrival of these minors
291 as "highly concerning", considering that it is impossible to know how many have arrived undercover
292 or illegally at the borders of Ceuta and Melilla, or to the Spanish coastal regions.

293 These settings are therefore of great interest for sociological, anthropological and educational
294 research. According to the Spanish Institute for National Statistics (Instituto Nacional de Estadística,
295 2019), despite both being two of the smallest cities in size, they have taken in a fifth of the country's
296 overall UFM population between 2014 and 2019. A total of 915 UFM were counted in the first nine
297 months of 2019.

298 To this end, it is important to highlight some significant data that should be more deeply analysed
299 and examined in later studies. These data refer to outcomes obtained for the self-efficacy of children
300 according to their educational level. Data were more significant in relation to the following items;
301 The data that most stood out related to students with professional training and a baccalaureate
302 qualification. These individuals also made up a large percentage of the overall sample. When in
303 professional training, UFM have preferential access to studies due to them being a vulnerable group
304 at risk of social exclusion. A total of 87.6% of these individuals reported a higher level of self-
305 efficacy with regards to working with any classmate. This suggests that socio-educational projects
306 improve socialisation. The responses intimate the importance of education as a key element in the
307 social and educational integration of vulnerable minors (Spencer & Delvino, 2019). Further,
308 respondents viewed themselves as capable of achieving good marks, 83.8% felt they could complete
309 a task successfully, 88.6% understood the teaching of any teacher and 85.2% believed they could
310 study independently in order to get good marks. Of those in the baccalaureate group, 80% considered
311 their self-efficacy to be high in terms of getting good marks on difficult tests. This has also been
312 corroborated by Crombach, Bamboyé and Elbert (2014) who previously linked a higher educational
313 level with better social integration. With respect to children who had resided in Spain for more than 9
314 months, 83% reported higher self-efficacy towards understanding the teaching of any teacher and
315 85.8% towards studying independently in order to get good marks. Given that the intention of these
316 minors is to remain in Spain and acquire documentation, their self-efficacy is highly focused on
317 taking advantage of the educational opportunity offered to them and investing effort into their
318 training. As has been stated by Larrinaga et al. (2018) their objective is to “search for a better life”
319 and this implies that what they really want is to work. This is due to the fact that although
320 international studies exist which have sought to better understand important aspects of the vital
321 development of these children and the policies available to support their integration (Engebriksen,
322 2003; Wallin & Ahlström, 2005; Derluyn & Broekaert, 2008; Hopkins & Hill, 2008; NíRaghallaigh
323 & Gilligan, 2010), research into the influence of self-efficacy on social integration is lacking. Wallin
324 and Ahlström (2005) examined the topic of education as one of the key cogs in the process of UFM
325 integration, although they did not give specific information around the strategies that would bring
326 about this integration. This is also the same in Spain, where studies based on socio-educational
327 strategies for these minors are non-existent. From this perspective, the importance of the present
328 study is clear. We refer back to the highly relevant finding that within the 377 individuals who
329 responded to the survey 25.2% had Professional Training, whilst the most commonly reported level
330 of schooling was Primary Education at 31.8% and Compulsory Secondary Education at 31.8%. An
331 insignificant proportion of 5.3% reported having a Baccalaureate. This sets them far apart from
332 native teenagers.

333 Our results show that staying in the reception centre for more than 9 months promotes better
334 academic self-efficacy, improving the understanding dimension in all educational stages in those
335 young people who have been living in Spain for longer, with children of younger age and educational
336 level showing lower levels of confidence, because confidence is directly related to the vital
337 development of these children, as they are still in the process of integration in their new context, and
338 do not yet know how to act on them. In contrast, children with a higher level of education have
339 higher scores in terms of autonomous skills and personal initiative.

340 Likewise, and based on the results obtained by dimensions, statistically significant differences are
341 only observed for educational level ($p = 0.039$) when confidence is placed as the dependent variable,
342 highlighting within this dimension the term "ability", which gives importance to the assessment that
343 the UFM makes about their competence for the effectiveness of their study time and perform tasks by
344 developing learning strategies (Baas et al., 2015). Linked to the length of residence, statistically
345 significant differences ($p = 0.010$) are obtained when understanding is taken as the dependent
346 variable, the main items of which included self-esteem-enhancing terms such as "success" of vital
347 importance for their personal and academic development. According to Núñez et al. (2015) and Zee
348 & Moren (2016), more time spent in school leads to higher academic performance, which could
349 explain these results. With respect to both cases (confidence and comprehension) the effect sizes
350 have been mild-moderate ($\eta^2 = 0.025$).

351 From the data obtained we can confirm that the protocol for good practice employed by Spain (as
352 with other European countries) in order to handle immigration issues, enables better integration of
353 children and higher self-efficacy. This is made possible through the opportunities that it offers to
354 UFM over a nine-month timeframe, leading them to exert more effort in order to obtain a good
355 education. This protocol for good practice establishes that once in a country, minors become the
356 responsibility of the autonomous communities or cities that regulate their legal status (Real Decreto
357 Legislativo 5/2000, del 4 de agosto). It guarantees that UFM start to reside in institutional care
358 centres within the host cities and strengthens education provision in related institutions. Here they
359 also receive nutrition, housing, medical assistance and psychosocial support.

360 ANOVA test outcomes demonstrated significant differences and various effect sizes in the frequency
361 of responses given by participants with regards to academic self-efficacy as a function of educational
362 level and length of stay in the reception city. Outcomes highlight a significant ($F = 905.071$, $p < .001$
363 and $\eta^2 = 183$) interaction between the time spent in Spain and educational level. Those who had
364 resided in Spain for longer than 9 months and reported professional training obtained higher self-
365 efficacy scores and produced a large effect size for eta-squared.

366 5 Conclusions

367 **The present** research concludes as its main outcome that **when the stay of UFM** at reception centres
368 exceeds 9 months, better academic self-efficacy **is promoted**, especially within students undertaking
369 professional training. **Individuals with this** educational level **obtained** higher scores for **skills**
370 **pertaining to autonomy and personal initiative**. These individuals became **more aware** of **their**
371 knowledge, **competence** and environment, and **were, consequently, able** to take action over them.
372 They are more capable of identifying opportunities, and **developing** personal and group projects.
373 Finally, having a higher educational level provides help to the individual so they can find their place
374 in the world. These are consequences of the situation of the UFM themselves. **Findings** conclude that,
375 while significant differences do not exist between lengths of stay when considered as an individual
376 level variable, interactional effects are found with educational level.

377 Another conclusion that can be extracted from the multi-level study is that significant differences
378 exist between the various educational levels when they are considered as independent variables.
379 Further, the largest interactional mean was produced for the level of Professional Training and
380 Baccalaureate. Spanish studies based on socio-educational strategies for these minors are non-
381 existent. From this perspective, the importance of the present study is clear given that, with regards to
382 the schooling of the 377 individuals who responded to the survey, most relevant data comes from
383 vocational training. This is at least partly due to the fact that UFM need professional training for their

384 incorporation into the workforce and in order to secure residency papers in Europe. At this age they
 385 are more conscious of their future status and, thus, their academic self-efficacy is higher. **It is also**
 386 **possible that more practical and less abstract material is more apt for these minors, given that their**
 387 **personal situation may have conditioned them to better appreciate such material. Indeed, this is one**
 388 **of the educational promotion strategies proposed as one of the main pillars of the process of UFM**
 389 **integration.**

390 The first limitation of the present study is that we cannot know whether in the transitional process,
 391 children had been schooled in their place of origin, as only 6.1% responded to this question.
 392 Secondly, it will be necessary to broaden the sample in order to include UFM's from other regions of
 393 Spain with the aim of obtaining significant results in the data collected from the questionnaire. This
 394 would also enable comparisons to be made with the policies employed in other regions.

395 Amongst the limitations identified in the present study, a key challenge was the difficulty of
 396 accessing the sample, although the time required to collect data was found to be reasonable. From
 397 this it is concluded that the results of the study allow multi-dimensional analysis to be conducted. We
 398 highlight the need to carry out new studies capable of providing evidence for the effects of other
 399 identification variables such as gender, origin, etc. This will lead to better understanding of academic
 400 self-efficacy in UFM's.

401 **From the present research it can be deduced** that any intervention, **whether delivered through**
 402 **European**, Spanish or local level policies, will be positive as long as it targets those **at centres for**
 403 **more than 9 months and is delivered through education, academic self-efficacy, socialisation and**
 404 **strengthening the future workforce. Other motivations such as fear of the “pull effect” or electoral**
 405 **politics should be avoided.**

406 **6 Data Availability Statement**

407 The data presented in this study are available on request from the Principal Researcher: Eva María
 408 Olmedo-Moreno.

409 **7 Author Contributions**

410 M.C. O-G., E.M.O.-M. and M.D.P-R. conceived the hypothesis of this study. M.C. O-G. participated
 411 in data collection. R. C-C., M.C.O-G and J. M. C-R analysed the data. M.d.C.O.-G. and R.C.C.
 412 writing—review and editing; M.d.C.O.-G., supervision. All authors contributed to the data analysis
 413 interpretation. M.d.C.O.-G.,J.J.R.D., and J.M.C.-R. wrote the paper, with significant input from
 414 M.d.C.O.-G. All authors contributed to data interpretation of the statistical analysis and wrote the
 415 paper with significant input. All authors read and approved the final manuscript.

416 **8 Funding**

417 This work has been funded by the Competitive Research Project EDU2017-88641-R.
 418 (INTEREDUC/UFM): “Hybrid learning models for educational intervention with unaccompanied
 419 foreign minors (UFM). Effective tools for the minor's school and social integration”. Principal
 420 Researcher: Eva María Olmedo-Moreno.

421 **9 Conflict of interest**

422 The authors declare no conflict of interest.

423 **10 Institutional Review Board Statement**

424 The study was conducted according to the guidelines of the Declaration of Helsinki, and approved by
 425 the Ethical Committee for Psycho-educational Research of the University of Granada (201-300
 426 Academic Ranking of World Universities, Shanghai, 2018), being approved with code
 427 742/CEIH72018.

428 **11 Informed Consent statement**

429 Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

430 **12 References**

431 Alscher, S. *Knocking at the Doors of “fortress Europe”: Migration and Border Control in Southern*
 432 *Spain and Eastern Poland*; Center for Comparative Immigration Studies, University of California:
 433 San Diego, CA, USA, 2017

434 Ambrosini, M. *Irregular Immigration in Southern Europe: Actors, Dynamics and Governance*;
 435 Springer: Cham, Switzerland, 2018.

436 Andréu, J. El análisis multinivel: Una revisión actualizada en el ámbito sociológico. *Metodología de*
 437 *Encuestas*, **2011**, *13*, 161–176

438 Baas, D.; Castelijns, J.; Vermeulen, M.; Martens, R.; Segers, M. The relation between Assessment for
 439 Learning and elementary students' cognitive and metacognitive strategy use. *Br. J. Educ. Psychol.* **2015**,
 440 *85*, 33–46, doi: 10.1111/bjep.12058.

441 Badenes, L.; Frías, D.; Bonilla, A. Un estudio exploratorio sobre el nivel de conocimiento sobre el
 442 tamaño del efecto y meta-análisis en psicólogos profesionales españoles. *Eur. J. Investig. Health*
 443 *Psychol. Educ.* **2018**, *7*, 111–122, doi: 10.1989/ejihpe.v7i2.199.

444 Bandura, A. *Guide for constructing SELF-EFFICACY SCALES*. Information Age Publishing,
 445 Charlotte, Carolina del Norte, USA, 1995.

446 Bandura, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*; Freeman: New York, NY, USA, 1997.

447 Bravo, A.; Santos-González, I. Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y
 448 modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, **2017** *26*(1), 55-62.

449 Cachón, L. La integración de y con los inmigrantes en España: debates teóricos, políticas y diversidad
 450 territorial. *Política y sociedad*, **2008** *45*(1), 205-235.

451 Casillas Martín, S. R., Cabezas González, M., & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2020). Análisis
 452 psicométrico de una prueba para evaluar la competencia digital de estudiantes de Educación
 453 Obligatoria. *Revista ELectrónica de Investigación y EVALuación Educativa (RELIEVE)*, *26*(2), 1-22.
 454 doi: 10.7203/relieve.26.2.17611

455 Cemlyn, S. J.; Nye, M. Asylum seeker young people: Social work value conflicts in negotiating age
 456 assessment in the UK. *International Social Work*, **2012** *55*(5), 675-688. doi:
 457 10.1177/0020872812447638

- 458 Crombach, A.; Bamboyé, M.; Elbert, T. A study on reintegration of street children in Burundi:
459 experienced violence and maltreatment are associated with mental health impairments and impeded
460 educational progress. *Front. Psychol.* **2014** 5, 1441. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01441
- 461 De la Herrán, A.; García, C.; Imaña, A. Informe sobre el Acogimiento Residencial en Centros de
462 Protección de Menores: La Vivencia de Jóvenes Ex-residentes y sus Familias. *REICE. Revista*
463 *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, **2018**, 6(3), 139-155.
- 464 Derluyn, I.; Broekaert, E. Unaccompanied refugee children and adolescents: The glaring contrast
465 between a legal and a psychological perspective. *International journal of law and psychiatry*, **2008**,
466 31(4), 319-330. doi: 10.1016/j.ijlp.2008.06.006
- 467 Engebriksen, A. The child's—or the state's—best interests? An examination of the ways immigration
468 officials work with unaccompanied asylum seeking minors in Norway. *Child & Family Social*
469 *Work*, **2003**, 8(3), 191-200. doi:10.1046/j.1365-2206.2003.00280.x
- 470 Expósito-López, J.; Romero-Díaz de la Guardia, J.J.; Olmos-Gómez, M.d.C.; Chacón-Cuberos, R.;
471 Olmedo-Moreno, E.M. Enhancing Skills for Employment in the Workplace of the Future 2020 Using
472 the Theory of Connectivity: Shared and Adaptive Personal Learning Environments in a Spanish
473 Context. *Sustainability* **2019**, 11, 4219. <https://doi.org/10.3390/su11154219>
- 474 Fokkema, T.; De Haas, H. Pre-and post-migration determinants of socio-cultural integration of African
475 immigrants in Italy and Spain. *Int. Migr.* **2015**, 53, 3–26, doi:10.1111/j.1468-2435.2011.00687.x.
- 476 Galleguillos-Herrera, P.; Olmedo-Moreno, E. Autoeficacia académica y rendimiento escolar: Un
477 estudio metodológico y correlacional en escolares. *Reidocrea* **2017**, 6, 156–169.
- 478 Garamendi, P. M.; Landa, M. I.; Botella, M. C.; Alemán, I. Forensic age estimation on digital X-ray
479 images: medial epiphyses of the clavicle and first rib ossification in relation to chronological
480 age. *Journal of forensic sciences*, **2011** 56, S3-S12. doi: 10.1111/j.1556-4029.2010.01626.x
- 481 García, L. El discurso de la Unión Europea sobre medidas de integración de inmigrantes y sus
482 derivaciones en España. *Migr. Int.* **2015**, 8, 127–158.
- 483 Hopkins, P. E.; Hill, M. Pre-flight experiences and migration stories: the accounts of unaccompanied
484 asylum-seeking children. *Children's geographies*, **2008**, 6(3), 257-268 .doi:
485 10.1080/14733280802183981
- 486 Howell, D.; William, O.; Turner, S. The analysis of missing data. In *Handbook Social Science*
487 *Methodology*; Sage: London, UK, 2008; pp.208–224.
- 488 INE. Instituto Nacional de estadística. Informe anual 2019. Ministerio de Asuntos Económicos y
489 Transformación Digital . Madrid. Spain. Available online:
490 https://www.ine.es/ine/planine/informe_anual_2019.pdf (accessed on 27 June 2020).
- 491 Jöreskog, K.G.; Sörbom, D. *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command*
492 *Language*; SSI: Lincolnwood, IL, USA, 1993; pp. 123–135.

- 493 Keles, S.; Friborg, O.; Idsøe, T.; Sirin, S.; Oppedal, B. Resilience and acculturation among
494 unaccompanied refugee minors. *Int. J. Behav. Develop.* **2018**, *42*, 52–63,
495 doi:10.1177/0165025416658136.
- 496 Laparra, M.; Zugasti, N., García Lautre, I. Reflexiones metodológicas en el análisis de la exclusión
497 social. *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Foessa. Documento de trabajo.
498 Madrid: Spain, 2014.
- 499 Larrinaga, C.; Luque-Vilchez, M., & Fernández, R. Sustainability accounting regulation in Spanish
500 public sector organizations. *Public Money & Management*, **2018**, *38*(5), 345-354
- 501 Legislación Consolidada. Real Decreto Legislativo 5/2000, de 4 de agosto, por el que se aprueba el
502 texto refundido de la Ley sobre Infracciones y Sanciones en Orden Social. *Boletín Oficial del Estado*
503 **2001**, *189*: 554.
- 504 Legislación Consolidada. Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento
505 de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración
506 social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. *Boletín Oficial del Estado* **2011**, *103*: 43956-43957.
- 507 López de los Mozos, A. La nueva legislación en materia de repatriación de menores extranjeros no
508 acompañados. *Revista europea de derechos fundamentales*, **2013**, *21*,157-180.
- 509 Martínez G. A. E.; Inglés S. C. J.; Piqueras R. J. A.; Ramos L. V. (2010). Importancia de los amigos y
510 los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Elec. J. Res. Educ. Psychol.* **2010** *8*(1), 111-138.
- 511 Menjívar, C.; Perreira, KM. Undocumented and unaccompanied: children of migration in the European
512 Union and the United States. *J. Ethnic Migration Stu.* **2019**, *45*(2), 197-217.
- 513 Millán, J. M. F.; Mohamed, A. H; Ortiz M.M.G. Influencia del acogimiento residencial en los menores
514 en desamparo. *Elec. J. Res. Educ. Psychol.* **2009**,*7*(2), 715-728.
- 515 Millán, J. M. F.; de la Cortina, D. D.; Buitrago, M. J. M.; Mohamed, A. H. Relación entre el apoyo
516 social, la satisfacción vital y las expectativas de futuro de menores acogidos en centros de
517 protección. *Elec. J. Res. Educ. Psychol.* , **2017***8*(21), 643-654. doi: 10.25115/ejrep.v8i21.1372
- 518 Moreno-Morilla, C., Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2020). Volviendo a pensar la
519 alfabetización a través de los métodos mixtos: un estudio desde la mirada de los alumnos, las familias
520 y el profesorado en la Educación Primaria en España. *Revista ELección de Investigación y*
521 *Evaluación Educativa (RELIEVE)*, *26*(2). doi: 10.7203/relieve.26.2.16915
- 522 NíRaghallaigh, M.; Gilligan, R. Active survival in the lives of unaccompanied minors: coping
523 strategies, resilience, and the relevance of religion. *Child & Family Social Work*, **2010**, *15*(2), 226-237.
524 doi: 10.1111/j.1365-2206.2009.00663.x
- 525 Núñez, J.C.; Suárez, N.; Rosário, P.; Vallejo, G.; Cerezo, R.; Valle, A. Teachers' feedback on
526 homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *J. Educ. Res.* **2015**, *108*, 204–
527 216, doi:10.1080/00220671.2013.878298.
- 528 Olmedo-Moreno, E.M.; Expósito López, J.; Olmos-Gómez, M.d.C.; Sánchez Martín, M.; Chacón-
529 Cuberos, R. Academic Self-Efficacy in Unaccompanied Foreign Minors: Structural Equation

- 530 Modelling According to Schooling. *Sustainability* **2020**, *12*, 4363.
531 <https://doi.org/10.3390/su12114363>
- 532 Olmedo-Moreno, E. M.; Expósito López, J.; Romero-Díaz de la Guardia, J. J.; Olmos-Gómez, M. D.
533 C.; Sánchez-Martín, M.; Chacón-Cuberos, R. Academic self-efficacy and future work skills in
534 unaccompanied foreign minors: structural equation analysis according to residence time. *European*
535 *Journal of Social Work*, **2021** 1-15. doi: 10.1080/13691457.2021.1882394
- 536 Olmos-Gómez, M.d.C.; Tomé-Fernández, M.; Olmedo-Moreno, E.M. Personal Learning
537 Environments that Facilitate Socio-Educational Integration of Unaccompanied Foreign
538 Minors. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 5012. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145012>
- 539 Pajares, F.; Schunk, D. Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School
540 Achievement. *Perception* **2001**, *11*, 239–266.
- 541 Pintrich, P.; De Groot, E. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic
542 performance. *J. Educ. Psychol.* **1990**, *82*, 33–40.
- 543 Richardson, J.T. Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research.
544 *Educ. Res. Review*, **2011**, *6*, 135–147. doi:10.1016/j.edurev.2010.12.001
- 545 Sevincer, A. T.; Kitayama, S.; Varnum, M. E. Cosmopolitan cities: the frontier in the twenty-first
546 century?. *Front. Psychol.*, **2015**, *6*, 1459. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01459
- 547 Spencer, S. & Delvino, N. Municipal Activism on Irregular Migrants: The Framing of Inclusive
548 Approaches at the Local Level. *J. Imm. & Refugee Stud.*, **2019**, 1-17.
- 549 Stajkovic, A.D.; Bandura, A.; Locke, E.A.; Lee, D.; Sergent, K. Test of three conceptual models of
550 influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic
551 path- analysis. *Pers. Individ. Dif.* **2018**, *120*, 238–245, doi:10.1016/j.paid.2017.08.014.
- 552 Tchouaga, R. *Les mineurs isolés étrangers en France: L'impact des décisions administratives sur le*
553 *suivi éducatif. Éditions universitaires européennes*. Editions Universitaires Europeennes, France,
554 2015
- 555 Tomé-Fernández, M.; García-Garnica, M.; Martínez-Martínez, A.; Olmedo-Moreno, E.M. An
556 Analysis of Personal Learning Environments and Age-Related Psychosocial Factors of
557 Unaccompanied Foreign Minors. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 3700.
558 <https://doi.org/10.3390/ijerph17103700>
- 559 UNICEF. Estado mundial de la infancia 2006. Excluidos e invisibles. Publicación de las Naciones
560 Unidas, New York, 2005. Available online:
561 <https://www.unicef.org/spanish/sowc/archive/SPANISH/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202006.pdf> (accessed on 30 June 2020).
- 563 UNICEF. Estado mundial de la infancia 2008: Supervivencia infantil. Publicación de las Naciones
564 Unidas, New York, 2007. Available online:
565 https://www.unicef.org/spanish/publications/index_42623.html (accessed on 30 July 2020).

- 566 Valiante, G. Writing Self-efficacy and gender orientation: A developmental perspective, a dissertation
567 proposal. Emory University. Atlanta, Georgia, USA, 2000.
- 568 Vecchi, J.; Želinský, T. Behavioural challenges of minorities: Social identity and role models. *PloS*
569 *one*, **2019**, *14*(7), e0220010. doi: 10.1371/journal.pone.0220010
- 570 Vernby, K.; Dancygier, R. Can immigrants counteract employer discrimination? A factorial field
571 experiment reveals the immutability of ethnic hierarchies. *PloS one*, **2019**, *14*(7), e0218044. Doi:
572 10.1371/journal.pone.0218044
- 573 Wallin, A. M. M.; Ahlström, G. I. Unaccompanied young adult refugees in Sweden, experiences of
574 their life situation and well-being: a qualitative follow-up study. *Ethnicity & health*, **2005**, *10*(2),
575 129-144. doi: 10.1080/13557850500071145
- 576
- 577 Wang, Y.; Pei, F.; Zhai, F.; Gao, Q. Academic performance and peer relations among rural-to-urban
578 migrant children in Beijing: Do social identity and self-efficacy matter? *Asian Soc. Work Policy Rev.*
579 **2019**, *13*, 263-273. doi: 10.1111/aswp.12179
- 580 Iyer, A.; Zhang, A.; Jetten, J.; Hao, Z.; Cui, L. The promise of a better group future: Cognitive
581 alternatives increase students' self-efficacy and academic performance. *British Journal of Social*
582 *Psychology*, **2017**, *56* (4), 750-765, doi: 10.1111/bjso.12201
- 583 Yusuf, M.; The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning
584 strategies on students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **2011**, *15*,
585 2623-2626. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.158
- 586 Zee, M.; Koomen, H.M. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student
587 academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Rev. Educ.*
588 *Res.* **2016**, *86*, 981–1015, doi:10.3102/0034654315626801.
- 589 Zheng, B., Chang, C., Lin, C.H. Self-Efficacy, Academic Motivation, and Self-Regulation: How Do
590 They Predict Academic Achievement for Medical Students?. *Med.Sci.Educ*, **2021**, *31*, 125–130
591 (2021). doi: 10.1007/s40670-020-01143-4

592

593

594

595

596 **13 Tables**

598

599 **Table 1.** Means(M) and standard deviations(S.D.) for self-efficacy as a function of educational level
600 (E.L) and length of stay.

	E.L.	Less than 9 months		More than 9 months		Total	
		M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.
I.2. <i>Hacer una tarea con éxito</i>	P.E	3.17 ^d	1.378	3.65	1.471	3.46	1.448
[Complete a task successfully]	S.E	3.78	1.343	3.98	1.141	3.89	1.237

	B	3.67	1.211	3.85	1.214	3.77	1.166
	V.T	4.19 ^d	1.131	4.32	0.944	4.24	1.055
	Total	3.71	1.336	3.90	1.272	3.81	1.305
I.4. <i>Realizar bien cualquier tarea que me den</i> [Carry out well any task given to me]	P.E	3.57	1.382	3.76	1.433	3.69	1.410
	S.E	4.06	1.298	3.77	1.134	3.91	1.215
	B	4.33	0.816	3.28	1.253	3.77	1.166
	V.T	4.21	1.094	4.14	1.044	4.19	1.067
	Total	3.97	1.268	3.81	1.257	3.89	1.263
I.6. <i>Esforzarme más que mis compañeros para tener éxito en las tareas</i> [Work harder than my classmates to succeed in tasks]	P.E	3.88	1.329	4.17	1.251	4.06	1.285
	S.E	3.78	1.476	3.87	1.389	3.83	1.424
	B	3.67	1.506	3.85	1.463	3.77	1.423
	V.T	4.19	1.292	4.17	1.188	4.19	1.243
	Total	3.93	1.376	4.05	1.298	3.99	1.335
I.8. <i>Organizar mi tiempo para hacer todo lo que los profesores piden</i> [Organize my time to complete everything that the teachers set]	P.E	3.71	1.312	4.36	1.140	4.10	1.247
	S.E	4.04	1.274	3.80	1.328	3.92	1.303
	B	4.00	1.265	4.14	1.069	4.08	1.115
	V.T	4.33	1.028	4.17	0.983	4.27	1.006
	Total	4.03	1.227	4.11	1.200	4.07	1.212
I.9. <i>Sacar buenas notas en pruebas difíciles</i> [Get good marks on difficult tests]	P.E	3.40	1.251	3.65	1.297	3.55	1.278
	S.E	3.35 ^d	1.300	3.61	1.097	3.49	1.197
	B	4.00 ^d	0.632	4.14	0.690	4.08	0.641
	V.T	3.95	1.058	4.03	0.881	3.99	0.985
	Total	3.58	1.216	3.72	1.141	3.66	1.178
I.10. <i>Trabajar más tiempo cuando tengo tareas difíciles</i> [Work for longer when I have difficult tasks]	P.E	3.48 ^d	1.234	4.26	1.080	3.95	1.204
	S.E	4.16	1.161	3.89	1.304	4.02	1.242
	B	3.50	1.643	4.14	0.690	3.85	1.214
	V.T	4.43 ^d	0.859	4.42	0.878	4.43	0.861
	Total	4.01	1.183	4.15	1.134	4.09	1.158
I.11. <i>Esforzarme más para resolver tareas difíciles</i> [Try harder to solve difficult tasks]	P.E	3.67	1.408	4.22	1.023	4.00	1.217
	S.E	4.24	1.031	3.92	1.251	4.08	1.160
	B	4.50	0.548	3.71	1.112	4.08	0.954
	V.T	4.43	0.991	4.35	0.951	4.40	0.969
	Total	4.14	1.168	4.11	1.110	4.13	1.136
I.12. <i>Repetir una tarea hasta lograr hacerla bien</i> [Repeat a task until I manage to do it well]	P.E	3.79	1.298	4.28	1.262	4.09	1.294
	S.E	4.33	1.144	4.33	1.023	4.33	1.075
	B	5.00	0.000	4.00	1.290	4.46	1.050
	V.T	4.55	0.916	4.28	1.083	4.44	0.987
	Total	4.26	1.151	4.29	1.139	4.28	1.143
I.14. <i>Esforzarme en trabajar bien con otros compañeros en tareas en grupo</i> [Strive to work well with other classmates on group tasks]	P.E	4.21	1.001	4.36	1.195	4.30	1.119
	S.E	4.22	1.195	4.45	0.803	4.35	1.005
	B	4.67	0.516	4.57	0.534	4.62	0.506
	V.T	4.36	1.008	4.35	1.129	4.36	1.050
	Total	4.28	1.057	4.40	1.023	4.35	1.040
I.15. <i>Estudiar solo para sacar buenas notas</i> [Study independently in order to get good marks]	P.E	3.50 ^d	1.469	3.98	1.263	3.79	1.364
	S.E	3.63 ^d	1.185	4.07 ^d	0.942	3.87	1.079
	B	3.67	1.366	3.85	1.069	3.77	1.166
	V.T	4.26 ^d	1.083	4.28	0.896	4.27	1.006
	Total	3.78	1.284	4.06	1.079	3.93	1.187
I.17. <i>Entender lo que dice el profesor cuando hay ruido en clase</i> [Understand what the teacher says when there is noise in class]	P.E	2.69	1.473	2.49	1.574	2.57	1.531
	S.E	2.67	1.560	2.70	1.647	2.69	1.600
	B	3.33	1.211	2.28	1.704	2.77	1.536
	V.T	2.67	1.648	2.75	1.506	2.70	1.582
	Total	2.71	1.539	2.60	1.585	2.65	1.562
I.18. <i>Estudiar primero y hacer otras cosas luego</i> [Study first and do other things later]	P.E	2.71	1.391	3.48	1.661	2.61	1.448
	S.E	2.56	1.411	3.73	1.545	2.66	1.598
	B	3.03	1.132	3.17	1.698	2.79	1.497
	V.T	2.78	1.538	3.49	1.602	2.83	1.496
	Total	2.79	1.489	3.55	1.589	2.72	1.542

Note 1: P.E= primary education; S.E=secondary education; V.T= vocational training; B =Baccalaureate

Note 2: ^d, Duncan's test (Post-hoc) for differences inter-groups.

601
602
603
604
605

Table 2. Multivariate ANOVA (MANOVA) results and effect sizes (η^2) for academic self-efficacy, the length of time spent in Spain and educational level.

	Educational level (E.L.)			Length of stay in Spain(L.S)			E.L. x L.S		
	F	p	η^2	F	p	η^2	F	p	η^2
I.2. <i>Hacer una tarea con éxito</i> [Complete a task successfully]	5.471	0.001	0.054	2.443	0.119	0.008	0.070	0.976	0.001
I.4. <i>Realizar bien cualquier tarea que me den</i> [Complete well any task given to me]	2.276	0.080	0.023	0.189	0.664	0.001	1.557	0.200	0.016
I.6. <i>Esforzarme más que mis compañeros para tener éxito en las tareas</i> [Work harder than my classmates to succeed in tasks]	1.206	0.308	0.012	0.778	0.378	0.003	0.134	0.940	0.001
I.8. <i>Organizar mi tiempo para hacer todo lo que los profesores piden</i> [Organize my time to complete everything that the teachers set]	1.273	0.284	0.013	0.880	0.349	0.003	2.636	0.050	0.027
I.9. <i>Sacar buenas notas en pruebas difíciles</i> [Get good marks on difficult tests]	3.413	0.018	0.035	1.864	0.173	0.006	0.090	0.966	0.001
I.10. <i>Trabajar más tiempo cuando tengo tareas difíciles</i> [Work for longer when I have difficult tasks]	2.976	0.032	0.030	2.990	0.085	0.010	4.029	0.008	0.041
I.12. <i>Repetir una tarea hasta lograr hacerla bien</i> [Repeat a task until I manage to do it well]	1.700	0.167	0.018	0.494	0.483	0.002	2.748	0.043	0.028
I.13. <i>Entender bien la idea que explica el profesor o el libro</i> [Understand well the idea explained by the teacher or in a book]	1.283	0.281	0.013	3.253	0.072	0.011	0.957	0.413	0.010
I.14. <i>Esforzarme en trabajar bien con otros compañeros en tareas en grupo</i> [Strive to work well with other classmates on group tasks]	0.344	0.794	0.004	0.576	0.448	0.002	0.260	0.854	0.003
I.15. <i>Estudiar solo para sacar buenas notas</i> [Study independently in order to get good marks]	2.679	0.047	0.027	7.022	0.009	0.024	0.625	0.599	0.007
I.17. <i>Entender lo que dice el profesor cuando hay ruido en clase</i> [Understand what the teacher says when there is noise in class]	0.157	0.925	0.002	0.461	0.498	0.002	0.633	0.594	0.007
I.18. <i>Estudiar primero y hacer otras cosas luego</i> [Study first and do other things later]	0.978	0.403	0.010	0.029	0.866	0.001	0.925	0.382	0.011

606

607

Table 3. Model fit by dimension

Dimension	Origin	Sum of Squares	DF	Quadratic mean	F - Test	Sig.	η^2	R ² (R adjusted)
Confidence	Corrected model	3.288 ^a	5	0.658	1.574	0.168	0.030	0.030 (0.011)
	Intersection	3695.968	1	3695.968	8843.006	0.000	0.972	
	Time	0.015	1	0.015	0.035	0.852	0.000	
	Level	2.737	2	1.368	3.274	0.039	0.025	
	Time * Level	0.359	2	0.180	0.430	0.651	0.003	
	Error	106.996	256	0.418	-	-	-	
	Total	4114.438	262	-	-	-	-	
	Total corrected	110.285	261	-	-	-	-	
Effort	Corrected model	3.729 ^a	5	0.746	1.233	0.294	0.024	0.024 (0.004)
	Intersection	3951.356	1	3951.356	6529.255	0.000	0.962	
	Time	0.094	1	0.094	0.156	0.694	0.001	
	Level	1.516	2	0.758	1.253	0.287	0.010	
	Time * Level	0.957	2	0.478	0.790	0.455	0.006	
	Error	154.925	256	0.605	-	-	-	
	Total	4458.000	262	-	-	-	-	
	Total corrected	158.655	261	-	-	-	-	

Understan-ding	Corrected model	4.937 ^a	5	0.987	1.467	0.201	0.028	0.028 (0.009)
	Intersection	3000.185	1	3000.185	4457.039	0.000	0.946	
	Time	4.494	1	4.494	6.677	0.010	0.025	
	Level	0.610	2	0.305	0.453	0.636	0.004	
	Time * Level	0.103	2	0.051	0.076	0.927	0.001	
	Error	172.322	256	0.673	-	-	-	
	Total	3360.563	262	-	-	-	-	
	Total corrected	177.259	261	-	-	-	-	

608

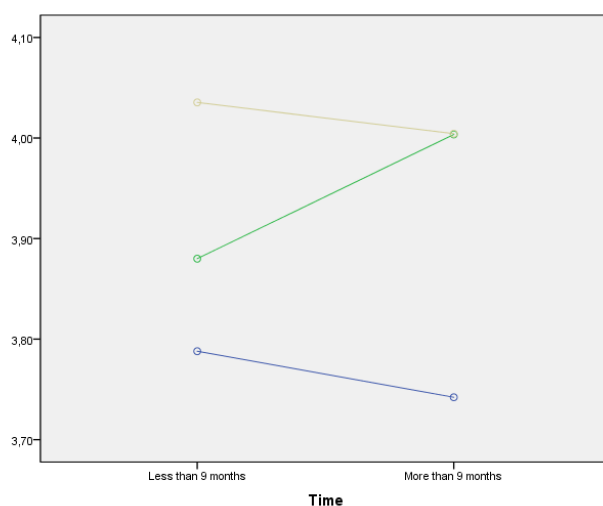
609

610 **Table 4.** Descriptive variables of the dimensions according to time and educational level

Dimension	Time	Level	Mean	SD
Confidence	< 9 months	P.E	3.78 ^d	0.67
		S.E	3.88	0.73
		Baccalaure.-VT	4.03 ^d	0.57
	> 9 months	P.E	3.74	0.66
		S.E	4.00	0.64
		Baccalaure.-VT	4.00	0.53
Dimension	Time	Level	Mean	SD
Effort	< 9 months	P.E	3.92	0.87
		S.E	4.00	0.79
		Baccalaure.-VT	4.25	0.70
	> 9 months	Elementary	4.01	0.86
		High school	4.00	0.77
		Baccalaure.-VT	4.04	0.54
Dimension	Time	Level	Mean	SD
Understan-ding	< 9 months	P.E	3.39 ^d	0.93
		S.E	3.33 ^d	0.83
		Baccalaure.-VT	3.42 ^d	0.75
	> 9 months	Elementary	3.61 ^d	0.74
		High school	3.60 ^d	0.84
		Baccalaure.-VT	3.75 ^d	0.71

611

Note: ^d, Duncan's test (Post-hoc) for differences inter-groups.



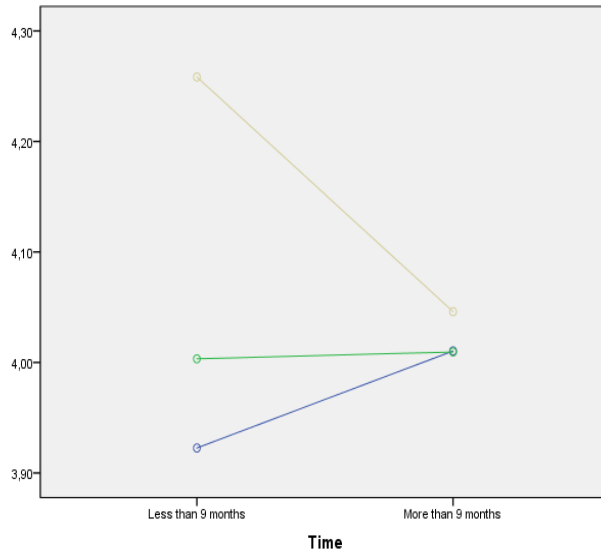
612

613

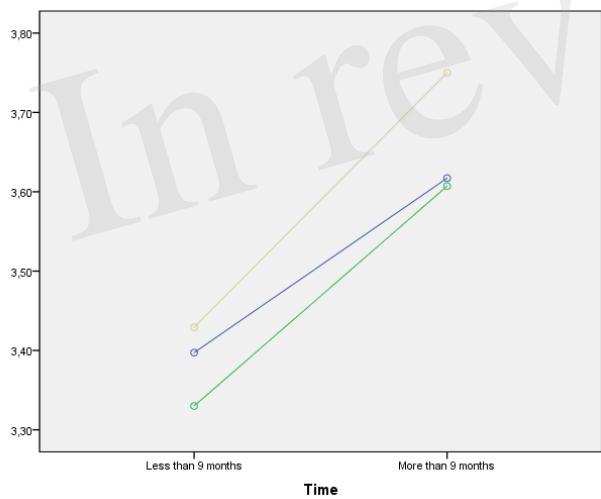
614

Figure 1. Mean values of confidence (factor 1) by educational level and time of residence.

Note: Blue (Primary Education; Green (Secondary Education); Yellow (Baccalaureate - Vocational Training).



615
616 **Figure 2.** Mean values of effort (factor 2) by educational level and length of residence.
617 Note: Blue (Primary Education; Green (Secondary Education); Yellow (Baccalaureate - Vocational Training).



618
619 **Figure 3.** Mean values of Understanding (factor 3) by educational level and time of residence.
620 Note: Blue (Primary Education; Green (Secondary Education); Yellow (Baccalaureate - Vocational Training).

ANEXO M:

INSTANCIA ENVIADA A EL SERVICIO DE PROTECCIÓN DE
MENORES EN GRANADA

De:

María Dolores Pistón Rodríguez

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico
en Investigación (MIDE).

Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad de
Granada (Campus Universitario Cartuja)

lolapiston@ugr.es Tlf. - 607 706 332
Despacho - 214.13

Estimado/a Sr./a:

Mi nombre es María Dolores Pistón Rodríguez, con DNI- 44.356.523-B. Actualmente soy PDI (personal docente investigador) de la Universidad de Granada, en la Facultad de Ciencias de la Educación, departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, y estoy realizando una tesis doctoral cuyo nombre es "Entornos personales de aprendizaje en la integración social de MENAS", dirigido por la doctora Eva María Olmedo Moreno.

Según el decreto 355/2003, de 16 de diciembre, en su artículo 69, que regula las prácticas académicas o profesionales y estudios de investigación, por el que se dice que sólo se realizarán, con carácter excepcional, prácticas académicas, profesionales o trabajos de investigación en centros de protección, cuando así lo autorice la Dirección General competente en materia de protección de menores, de acuerdo con la entidad titular del mismo, porque sea conveniente para el sistema de protección de menores.

Por el presente escrito le solicito autorización para realizar investigación con MENAS, a fin de poder realizar un estudio que valore su situación académica, sus formas de aprender y las salidas profesionales a las que tienen alcance, para poder diseñar un plan de actuación para la mejora de las habilidades sociales, la empleabilidad y sus entornos personales de aprendizaje. Adjunto memoria del proyecto de investigación que lo especifica todo (Doc. 1), el cual ha sido evaluado y admitido por el Ministerio de Educación y Ciencia de España como Proyecto de Investigación de Contrato pre doctoral FPU (Doc. 2), y premiado con una Beca de Iniciación a la Investigación para estudiantes de Máster de la Universidad de Granada (Doc. 2). Además les adjunto certificado de delitos sexuales (Doc. 3) y declaro que los datos serán tratados anónimamente y respetando especialmente el derecho a la confidencialidad de las personas participantes (Doc. 4).

Así mismo, este proyecto se encuentra enmarcado dentro de la línea prioritaria de investigación del grupo ÍTACA (HUM-983) financiada por la Junta de Andalucía.

Además, cuenta con el Proyecto I+D+I 2017 “El papel de los Entornos Personales de Aprendizaje en la integración social de los Menores Extranjeros no Acompañados (MENAS)” con código: EDU201788641-R, dirigido también por mi directora de tesis.

Es por ello que ruego valoren y acepten esta solicitud y envíen una respuesta al correo arriba indicado. Muchas gracias por su dedicación. Atentamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'MDR', centered on the page.

María Dolores Pistón Rodríguez

ANEXO N:

CAP. DE LIBRO

ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZA EN MENA

**LAS INVESTIGACIONES DEL
PROGRAMA DE DOCTORADO EN
CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

**Eva María Olmedo Moreno (coord.)
Noelia Parejo Jiménez (coord.)**

GEU
EDITORIAL

**Las investigaciones del programa
de doctorado
en Ciencias de la Educación**

© Los autores
Edita: Editorial GEU
ISBN: 978-84-17748-55-5
Depósito Legal: GR-756-2019

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo por escrito de los titulares del Copyright.
Reservados todos los derechos.

Efectos identitarios de la rendición de cuentas en el profesorado chileno	49
<i>Claudia Carrasco Aguilar y Antonio Luzón. Universidad de Granada.</i>	
Propuesta de estrategia diagnóstica sobre alimentación y gestantes de la ciudad autónoma de Melilla	55
Proposed diagnostic strategy on feeding and pregnant women of the autonomous city of Melilla	55
<i>Elisabet Fernández-Gómez. Universidad de Granada.</i>	
Neuroeducación en las aulas.....	59
Neuroscience in the classrooms	59
<i>María Dolores Pistón Rodríguez. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.</i>	
Incorporación de la asignatura de inteligencia emocional al currículum de Educación Primaria y su impacto en la conducta prosocial. Un estudio de caso	67
Inclusion of the emotional intelligence subject in the curriculum of Primary Education and its impact on students' prosocial behaviour. A case study	67
<i>Giada Sporzon. Universidad de Granada.</i>	
Evaluación de la condición física general y específica en practicantes de Gimnasia Rítmica mediante el protocolo Aristo	75
Evaluation of the general and specific physical condition in Rhythmic Gymnastics practices according to Aristo protocol	75
<i>Isabel Montosa y Mercedes Vernetta. Universidad de Granada.</i>	
Aproximación al abandono prematuro en España	81
Approximation to Early school leaving in Spain.....	81
<i>Laura Guerrero. Universidad de Granada.</i>	
El trabajo cooperativo en la universidad: un estudio de casos	89
Cooperative work at the university: a case study	89
<i>Noelia Parejo-Jiménez. Universidad de Granada.</i>	
Los Axiomas Sociales Religiosidad y Destino en la Percepción de la Primera Relación de Pareja entre Adolescentes en Melilla	97
Social Axioms Religiosity and Fate in the First Couple Relationship among Teenagers in Melilla	97
<i>Manuel García Alonso y Miguel Ángel Gallardo Vigil. Universidad de Granada. Patricia Melgar Alcantud. Universitat de Girona.</i>	

Efecto de manipular la carga mental durante un periodo de entrenamiento sobre el rendimiento cognitivo, académico y deportivo.....	159
Effect of manipulating the mental workload during a period of training on cognitive, academic and sports performance	159
<i>Iker Madinabeitia Cabrera y David Cárdenas Vélez. Universidad de Granada.</i>	
Plan de tesis: percepciones de los padres y adolescentes para el desplazamiento activo al centro educativo e intervenciones aplicadas en el centro educativo para promover este comportamiento	165
Thesis Plan: Parents' and adolescents' perceptions towards active commuting to school and school-based interventions to promote this behaviour	165
<i>María Jesús Aranda Balboa. Universidad de Granada.</i>	
Entornos Personales de Aprendizaje en la Integración Social de MENAS	171
Personal Learning Environments in the Social Integration of MENAS	171
<i>María Dolores Pistón Rodríguez. Universidad de Granada.</i>	
Relación del número de clientes de Centros Fitness Privados y el número trabajadores.....	175
Ratio between employees and clients in Private Sports Center	175
<i>Miguel Ángel Burgos Gil y Mar Cepero González. Universidad de Granada.</i>	
Plan de Tesis: Intervenciones escolares para promover el desplazamiento activo a la escuela y la calidad de vida en niños y adolescentes españoles.....	183
Thesis Plan: School-based interventions for promoting active commuting to school and quality of life in Spanish children and adolescents	183
<i>Romina Gisele Saucedo. Universidad de Granada.</i>	
ABP + Erasmus Plus = Proyecto Estonia	189
PBL + Erasmus Plus = Project Estonia.....	189
<i>Cristina España. Universidad de Granada.</i>	
El conocimiento de los profesores de matemáticas en formación inicial en la Universidad Nacional de Costa Rica sobre la práctica matemática de la demostración	195
The knowledge of mathematics teachers in initial training at the National University of Costa Rica about the mathematical practice of demonstration.....	195
<i>Christian Alfaro Carvajal y Gabriela Valverde Soto. Universidad Nacional de Costa Rica. Pablo Flores Martínez. Universidad de Granada.</i>	

INTRODUCCIÓN

Los requerimientos normativos, educativos y sociales en la formación universitaria requieren de programas formativos con un impacto final en la sociedad, contribuyendo a alcanzar una educación de calidad para todos y todas. Una educación que sea justa e inclusiva, comprometida socialmente, y que combine la excelencia académica y la promoción de investigación en ámbitos especialmente relevantes para transformar el mundo de la Educación.

La relevancia de estas finalidades establece la necesidad de plantear procesos de seguimiento y evaluación que, desde una perspectiva de reflexión fundamentada, permitan establecer procesos de mejora. Y es así como el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación no solo se ha transformado en cuanto a su estructura, condiciones de acceso y permanencia en el programa como doctorandos; sino que ha instaurado una cultura propia de innovación, buenas prácticas y mejora.

El Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación nace en 2013 cuando es Verificado por la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Agencia Andaluza del Conocimiento. Desde este momento se abre un periodo de transformación del sentido del doctorado, así como de las condiciones que han de reunir los directores, tutores, tribunales de tesis doctorales, entre otros elementos, que antes del Real Decreto 99/2011 eran entendidos de otra manera. Este cambio de cultura de formación, docencia e investigación en los programas de doctorado, y en el nuestro en particular, por la diversidad de Programas de Doctorado que confluyeron para que naciera este UNICO Programa no ha sido fácil.

La dimensión del programa refleja un promedio de 2,36 solicitudes por plaza ofertada y una productividad que alcanza 78 Tesis defendidas con una media de permanencia de 2,13 años. De ellas 28 corresponden a doctorados internacionales, lo que supone una tasa del 35,89% del total de su alumnado, que proceden de países como Eslovaquia, Polonia, Estonia, Argelia, Túnez, Grecia, Palestina, Siria, Iraq, Macedonia, Portugal, Ecuador, Argentina, Estados Unidos, Brasil, Costa Rica, Cuba, México, Cuba, Colombia, Chile e Italia.

Estos aspectos de internacionalización son uno de los parámetros sobre los que trabajar para seguir mejorando los convenios IN/OUT o potenciar las co-tutela. Ya que este programa de doctorado responde a la necesidad de preparación de investigadores en Educación que afronten los retos actuales de sociedades complejas en contextos globales.

En este libro se recogen planes e informes de investigación elaborados por los propios doctorandos del programa, que de alguna manera reflejan todos estos aspectos desde una dimensión práctica. Considerando las necesidades educativas y temáticas de investigación, especificando los problemas más relevantes y estableciendo los procesos metodológicos adecuados para su estudio.

En definitiva, todo ello refleja de forma fidedigna, a modo de fotografía, la realidad del propio programa y sus potencialidades.

Eva María Olmedo Moreno
Coordinadora del Programa de
Doctorado en Ciencias de la Educación