

EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL AL BORDE DE LA FRONTERA: LA ESCOLARIZACIÓN DEL COLECTIVO MENA

JESÚS LÓPEZ BELMONTE

Universidad Internacional de Valencia, España

ARTURO FUENTES CABRERA

SANTIAGO POZO SÁNCHEZ

Universidad de Granada, España

RESUMEN: La gran cantidad de movimientos migratorios de menores extranjeros no acompañados (MENA) que regularmente llegan de manera ilegal a España –procedentes del continente africano– ha ocasionado que la educación haya cobrado un matiz multicultural. Este estudio persigue conocer las historias de vida y perspectivas de futuro de los MENA escolarizados en los centros educativos de Ceuta y Melilla (España). Para ello se ha seguido un método cualitativo con un enfoque exploratorio y descriptivo ex-post-facto, basado en un estudio narrativo de casos múltiple. Los sujetos que han participado en la investigación configuran una muestra de 24 discentes MENA. La información fue recogida por medio de una entrevista semiestructurada validada por expertos y aplicando las pruebas Kappa de Fleiss ($K=.861$; $K=.883$) y W de Kendall ($W=.894$), cuyos resultados son satisfactorios. Los datos obtenidos tras las entrevistas efectuadas fueron analizados a través de la técnica de análisis de contenido axiológico por medio del software MAXQDA. Los resultados revelan que estas personas proceden principalmente de Marruecos, constituyendo un perfil masculino de 15 años de edad, cuyas familias no disponen de suficientes recursos económicos. A nivel educativo presentan un gran desfase curricular al no haber estado escolarizados anteriormente. Manifiestan que el profesorado responde a sus necesidades, no se sienten rechazados por su entorno y pretenden buscar trabajo en otra ciudad. Por ello, resulta fundamental la aplicación de una educación inclusiva e intercultural, siguiendo una pedagogía multidimensional, para atender las necesidades de este nuevo colectivo presente hoy en las aulas.

PALABRAS CLAVE: *Inclusión, interculturalidad, entornos transfronterizos, menores extranjeros.*

Recibido: 16 de noviembre de 2018 • Aceptado: 21 de diciembre de 2018.

INCLUSIVE AND INTERCULTURAL EDUCATION ON THE EDGE OF THE BORDER: THE SCHOOLING OF THE MENA COLLECTIVE

ABSTRACT: The large number of migratory movements of unaccompanied foreign minors (UFM), which regularly arrive illegally in Spain –from the African continent–, has caused that education has become a multicultural hue. This study aims to know the life histories and future perspectives of the UFM enrolled in schools in Ceuta and Melilla (Spain). For this, a qualitative method has been followed with an ex-post-facto exploratory and descriptive approach, based on a multiple case narrative study. The subjects who participated in the research set up a sample of 24 UFM students. The information was collected through a semi-structured interview, validated by experts and applying the Fleiss Kappa tests ($K=.861$; $K=.883$) and Kendall W ($W=.894$), whose results are satisfactory. The data obtained after the interviews were analyzed through the axiological content analysis technique using MAXQDA software. The results reveal that these people come mainly from Morocco, constituting a masculine profile of 15 years-old, whose families do not have sufficient economic resources. At the educational level, they have a large curriculum gap since they have not been previously enrolled. They state that teachers respond to their needs, do not feel rejected by their environment and seek to find work in another city. That is why the application of an inclusive and intercultural education is fundamental, following a multidimensional pedagogy, to meet the needs of this new collective present today in the classroom.

KEYWORDS: *Inclusion, interculturality, cross-border environments, foreign minors.*

1. *Introducción*

La ingente cifra de menores extranjeros no acompañados (MENA) que ha llegado a las costas españolas en los últimos años, está originando todo un desafío para la sociedad receptora. Desde el año 2002 es cuando la inmigración infantil en España comienza a elevarse, dificultando la cuantificación y protocolos de actuación y atención hacia estos menores (Bravo y Santos, 2017).

El fenómeno migratorio es un tema de carácter mundial, el cual preocupa a los españoles debido a la ausencia de recursos para atender a los menores que intentan cruzar las fronteras diariamente de manera ilegal y que muchos de ellos se encuentran en una situación en la que no saben a ciencia cierta a donde irán a parar ni qué pasará con sus vidas en un futuro relativamente próximo (Belattar, 2014).

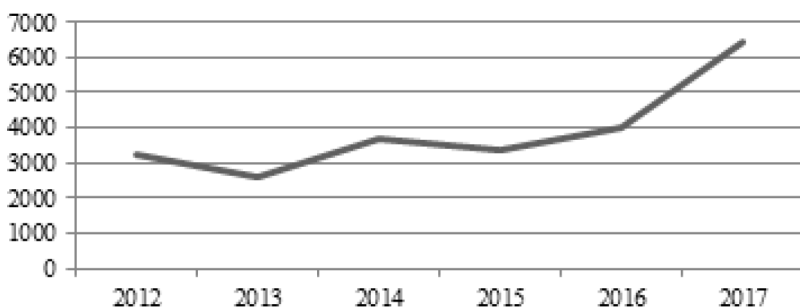
Gran parte de estos MENA son varones procedentes de países africanos (Marruecos, Nigeria, Ghana, Mali, Guinea y Senegal, entre otros) provenientes de familias con un alto número de miembros y escasez de recursos económicos (Aparicio, 2015) y que han cruzado una frontera irregularmente

por cuestiones económicas, sociales, políticas y bélicas (Manzini y Arnosó, 2014), con el deseo de alcanzar una mejor calidad de vida (Epelde, 2017).

Estos menores que llegan a España tienen una edad comprendida entre los 10 y 16 años y presentan problemas de comprensión y comunicación de la lengua oficial del estado de acogida, puesto que su idioma materno es diferente (Escarbajal et al., 2017).

Los MENA son un caso preocupante de inmigración puesto que llegan a España, se les presta atención y tutela (figura 1) hasta su mayoría de edad y a partir de entonces quedan en desamparo, muchos de ellos sin haber regularizado su situación y con el peligro de caer en redes relacionadas con las drogas y la delincuencia (Ospina, 2015).

Figura 1. Evolución del número de menores tutelados en España



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por Save the Children.

Estas personas se encuentran en una situación de desventaja socioeducativa pues se enfrentan al reto de integrarse en la sociedad de acogida durante el periodo de tutela por las administraciones autonómicas y antes de cumplir la mayoría de edad, lo que provoca alteraciones emocionales derivadas de una futura exclusión social, dados los prejuicios de este colectivo en la sociedad actual. Es por ello que la dimensión afectiva de los MENA presenta un déficit considerable al no disponer de un ambiente familiar cercano y por las etiquetas sociales que se les atribuyen, ocasionando graves impedimentos en su integración social (Díaz, 2017).

Este colectivo se enfrenta a una serie de barreras como el idioma del país de acogida, las relaciones sociales con su entorno próximo y la promoción académica de aquellos menores que desean aprender debido a su desfase curricular (Martín y González, 2013). La literatura revela cifras alrededor

del 30% de los menores migrantes que reflejan interés por mejorar su formación y adaptación al entorno, mostrando cierto grado de motivación por su escolarización, aprovechando las oportunidades que les brinda las políticas migratorias del país a acogida (Senovilla, 2014). Pero, la incorporación de los MENA al sistema educativo puede acarrear una alarma social a causa de la estigmatización acuñada por los delitos e infracciones cometidas por otros de sus semejantes (figura 2) que no logran adaptarse al nuevo contexto (Fernández et al., 2015).

Figura 2. Colectivo MENA en la Ciudad Autónoma de Ceuta (España)



Fuente: Diario El Faro de Ceuta.

En materia educativa, este colectivo supone un preocupante fracaso escolar debido a la dificultad de los centros educativos para atender a estos menores y responder a sus necesidades y deficiencias (Cid y Deibe, 2014).

La aparición de un alumnado inmigrante en las aulas españolas ha ocasionado una reconversión del sistema educativo, para lograr tanto la inclusión de estas personas en los centros escolares, como su inminente adaptación social y futura inserción laboral (Fernández et al., 2017). A pesar de los intentos y esfuerzos de las administraciones e instituciones educativas, un elevado índice de estos sujetos no termina satisfactoriamente la etapa de educación obligatoria (Fernández, 2017).

Debido a estas circunstancias migratorias, España ha alcanzado el segundo puesto de países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) que recibe mayor número de inmigrantes. Todo ello ha hecho reaccionar a las instituciones educativas, teniendo que

fomentar en los centros escolares la creación de diversos planes de actuación (plan de acogida y plan de convivencia, entre otros) para la atención educativa de este colectivo (Grau y Fernández, 2016).

En consecuencia, la educación debe ser concebida como un elemento primordial en la vida de las personas, aglutinando a toda la sociedad sin ningún tipo de discriminación (Arroyo y Berzosa, 2018). Todo sistema educativo debe perseguir la integración e inclusión de un colectivo heterogéneo que configura la sociedad actual, con el propósito de reducir la exclusión social y fomentar la equidad en la formación de las personas (Mondaca y Gajardo, 2015).

El fenómeno de la inmigración ha convertido a los centros educativos en mosaicos culturales. Su escolarización en el territorio español –dadas las elevadas cifras de alumnos y las acciones tomadas para su atención, satisfacción e integración– ha pasado de un tener un aspecto coyuntural a ser todo un hecho estructural (Gil et al., 2017).

La separación cultural existente entre los migrantes y la sociedad autóctona puede dar origen a estereotipos erróneos y –más aún– la xenofobia. Es por ello que se persigue una educación intercultural, debiendo estar a la orden del día en toda organización escolar y desde una perspectiva holística, abarcando a todos los integrantes de la Comunidad Educativa (Terrón y Cobano, 2014).

Actualmente, las aulas españolas se articulan desde una óptica pluricultural como consecuencia de la llegada masiva de individuos procedentes de otros países, dando lugar a la adecuación de las instituciones y profesionales de la educación ante esta nueva situación (Martín y González, 2013). Las personas transfronterizas suelen ser catalogadas como un colectivo marginal, lo que fomenta su exclusión, discriminación y dificultad de integración. Para combatir este prejuicio, resulta primordial el desarrollo de una escuela inclusiva capaz de acoger a los menores extranjeros y formar en valores a la ciudadanía en general (Muñoz, 2014).

La educación inclusiva coge fuerza en Europa en los últimos años y más concretamente en España, a la vista de los acontecimientos. Este modelo de escuela ha experimentado una transformación. Tradicionalmente conectada con la educación especial pero –a causa del flujo migratorio– actualmente ha adquirido un matiz más amplio, abarcando a todo un colectivo de discentes en riesgo de exclusión social (Rodríguez, 2016). Promoviendo la convivencia y la tolerancia hacia las diferencias individuales de las personas, las cuales deben ser los pilares fundamentales de la escuela del nuevo milenio, además de ofrecer propuestas curriculares apoyadas en la equidad (García, 2018).

Para promover la inclusión en los centros educativos se debe apostar por una educación intercultural (Labajos y Arroyo, 2013). Esta promueve la integración de los inmigrantes por medio de una convivencia basada en el respeto entre los distintos agentes que componen el espacio escolar. Todo ello requiere un proceso bidireccional en el que tanto los menores extranjeros como los individuos de la sociedad receptora deben alcanzar una adecuación a las peculiaridades de ambos (Ester, 2016).

Asimismo, se debe fomentar las prácticas inclusivas en las escuelas con el propósito de mejorar la convivencia y el rendimiento académico, gracias a los ambientes enriquecidos por la heterogeneidad de las aulas, evitando la creación de *tracking* o grupos homogéneos de estudiantes que —a largo plazo— no generan resultados satisfactorios ni en los propios discentes ni en el clima escolar (Arroyo y Berzosa, 2018). Por tanto, se debe desarrollar un modelo de escuela integrador capaz de formar a los discentes en su globalidad, para desenvolverse con eficacia y respeto en ambientes con un amplio espectro multicultural, alcanzando así una adecuación de las políticas educativas que fomenten la equidad entre los distintos formandos (Arroyo, 2013).

Los cimientos para lograr una sociedad democrática se encuentran aquí, en la educación intercultural, a través de la apertura y flexibilidad del currículo con el fin de formar a las nuevas generaciones a convivir en ambientes configurados por una diversidad étnica-cultural (Escarbajal, 2014). Por esa razón, se debe entender las diferencias entre los alumnos no como un problema sino como una oportunidad para aumentar la motivación docente y ofrecer una educación equitativa y de calidad (Ausín y Lezcano, 2014).

Este nuevo paradigma se ve en la necesidad de crear programas específicos para atender a la diversidad, con la finalidad de lograr su adaptación e integración al nuevo contexto (Bravo y Santos, 2017) y poner fin a los problemas y dificultades derivados de una amalgama cultural que hoy día se sucede y conseguir poner fin a los episodios de exclusión sufridos por buena parte de la población extranjera (Souto, 2016). De modo que se debe abogar por el desarrollo de políticas sistémicas para la inclusión educativa englobando desde la dirección escolar hasta el currículo y formación del profesorado (Echeita, 2008). No obstante, investigaciones previas han revelado carencias competenciales, tanto en la formación inicial como la complementaria de los docentes para abordar todo lo relacionado con la multiculturalidad. Reflejando que estos profesionales no se encuentran formados para desplegar un currículo intercultural. Por lo que la actuación del profesorado se centra en efectuar

determinadas medidas y acciones limitadas que escasamente guardan relación con una educación intercultural (Buendía et al., 2015). Sin embargo, la inclusión de personas de diversos orígenes se convierte en uno de los desafíos de la educación contemporánea (Santos et al., 2014).

Por todo lo expuesto, la pedagogía juega un papel fundamental en la sociedad del presente. De manera que la educación actual se debe afrontar desde una óptica pedagógica múltiple, dándose cita una *pedagogía de la equidad* como estrategia de intervención socio-crítica, una *pedagogía de la inclusión* como herramienta para la confección de la identidad de las personas, una *pedagogía intercultural* como factor enriquecedor de los discentes de diversas culturas y una *pedagogía de la diversidad* como principio de sensibilización hacia el punto de vista e interpretación que cada cultura hace de la realidad (Habib, 2015).

Se precisa de un ejercicio de reflexión por parte del docente acerca del nuevo rumbo intercultural que está tomando la educación vanguardista, con el fin de reconstruir la pedagogía y enfocarla hacia una tendencia integradora. Una pedagogía novedosa fundamentada en la búsqueda del equilibrio entre la heterogeneidad de la sociedad y los rasgos individuales de las personas, bajo la meta de alcanzar un punto de encuentro común donde se promuevan valores como la igualdad, la solidaridad y el respeto (Leiva, 2017).

En aras del panorama educativo de nuestros días, se propone la aplicación de la Pedagogía Sistémica para transformar la educación, dado su carácter participativo, práctico e integrador que contribuya a abordar las diferencias individuales de cada individuo como una nueva oportunidad de generar ambientes de aprendizajes enriquecidos y únicos, impulsando una educación basada en el respeto e inclusión de la colectividad (Álvarez, 2017). Además, se insta una apertura de la escuela hacia los rasgos individuales de las personas para promover una tendencia pedagógica basada en la colaboración e integración de los diferentes agentes que articulan el ecosistema escolar (Rivero, 2017).

2. Metodología

2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla han sido el contexto geográfico seleccionado para efectuar la investigación. Se trata de regiones españolas situadas al norte del continente africano que presentan una naturaleza multicultural, en la que conviven –de mayor a menor índice demográfico– cristianos, musulmanes, hebreos e hindúes (Amador et al., 2017).

Concretamente, el estudio se ha focalizado en discentes migrantes extranjeros escolarizados en centros públicos y concertados, siendo algunos de estos últimos, cooperativas de enseñanza; un tipo de escuela emergente que en la actualidad se encuentra en auge en España y cuyo origen está fundamentado en los principios democráticos de los profesionales que las integran (López y Fuentes, 2018); constituyéndose como una institución escolar idónea para el fomento de pedagogías inclusivas e interculturales.

2.2. OBJETO DE ESTUDIO

Por ello, el objetivo de esta investigación se centra en conocer las historias de vida y perspectivas de futuro de los MENA escolarizados en los centros educativos de Ceuta y Melilla (España). Este objetivo engloba otros de índole más específica, relacionados con diversas vertientes como la socioeducativa, familiar, hábitos cotidianos y expectativas de estos menores.

2.3. MÉTODO Y PARTICIPANTES

El trabajo que se presenta adquiere un enfoque exploratorio y descriptivo de tipo ex-post-facto, sustentado en un estudio narrativo de casos múltiple y abordado desde un método cualitativo (McMillan y Schumacher, 2005) como enfoque más pertinente para abordar la consecución del objetivo formulado, ya que permitirá indagar y extraer información desde una óptica más profunda en una temática poco estudiada y que se presenta compleja.

La muestra escogida para llevar a cabo este estudio es de tipo intencional (Mateo, 2014) por la facilidad de acceso a los participantes y se configura en 24 sujetos del colectivo MENA.

2.4. INSTRUMENTO

La técnica de recolección de datos se ha basado en la aplicación de una entrevista semiestructurada (Hernández et al., 2014) con la finalidad de obtener una percepción más amplia de los hechos relatados por los propios sujetos. El procedimiento para la elaboración de la herramienta ha partido de una batería inicial de 60 preguntas que por su volumen fueron reducidas y optimizadas a través de un método Delphi (Cabero y Infante, 2014) integrado por un panel de 6 Doctores en la temática de estudio y procedente de diversas universidades españolas, quienes ofrecieron retroalimentaciones anónimas e individualizadas con el propósito de preservar la objetividad de los juicios

emitidos. El principal criterio incluyente para la selección de estos expertos fue que sus líneas de investigación estuvieran relacionadas con la educación inclusiva, interculturalidad e inmigración.

Para obtener el valor de concordancia entre los juicios formulados por los expertos se ha calculado el coeficiente Kappa de Fleiss (K) en dos momentos distintos como recomienda la literatura (Torres y Perera, 2009), obteniendo un $K=.861$ y $K=.883$ respectivamente. Asimismo, para hallar la fuerza de concordancia de los juicios de los expertos se ha efectuado el coeficiente W de Kendall, alcanzando un $W=.894$. Ambos estadísticos se han desarrollado tomando un nivel de significancia de $p=.05$, lo que supone una alta concordancia entre las valoraciones de los expertos y una fuerza de asociación elevada.

El modelo resultante de entrevista utilizado para esta investigación se ha compuesto finalmente de 45 cuestiones catalogadas en 5 bloques (tabla 1).

Tabla 1. Estructura de la entrevista

Bloques	Preguntas
Social	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es tu lugar de nacimiento? - ¿Cuál es tu religión? - ¿Qué edad tienes? - ¿Cuál es tu nacionalidad? - ¿Cuál ha sido el motivo de venir a esta ciudad? - ¿Has estado escolarizado alguna vez? - ¿Has trabajado para alguien en alguna ocasión? - ¿Quién te convenció para venir a España? - ¿Cómo viniste hasta España? - ¿Con quién cruzaste la frontera? - ¿Cuánto tiempo llevas en España? - ¿Sabes hablar y entender con soltura el idioma español? - ¿Tienes amigos fuera del colegio?
Familiar	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos? - ¿Qué posición ocupas entre ellos? - ¿A qué se dedican tus padres? - Antes de venir aquí, ¿vivías con tu familia? - ¿Dónde vivías anteriormente? - ¿Por qué te fuiste de tu hogar? - ¿Tienes familia en esta ciudad?

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde vives ahora? - ¿Mantienes contacto con tu familia? ¿Cómo?
Educativo	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Te gustaría seguir estudiando? - ¿Tienes dificultades para realizar las tareas escolares? - ¿Los profesores tienen en cuenta tus dificultades? - ¿Sientes algún tipo de rechazo en el colegio? - ¿Realizas actividades distintas a las de tus compañeros? - ¿Alguna vez has pensado en dejar los estudios debido a la dificultad? - ¿Tienes alguna ayuda por las tardes en tu centro de estancia para realizar las tareas escolares?
Hábitos cotidianos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Has consumido drogas, alcohol o tabaco en los últimos meses? - ¿Has sufrido abusos o malos tratos? - ¿Has pasado varios días sin tener nada que comer? - ¿Has tenido que robar para salir adelante en alguna ocasión? - ¿Te ha detenido alguna vez la policía? - ¿Tienes antecedentes penales por algún delito? - ¿Dónde vives actualmente? - ¿Duermes solo o acompañado? - ¿Te proporcionan comida y ropa limpia? - ¿Qué sueles hacer cuando no estás en el colegio? - ¿Practicas alguna actividad deportiva? - ¿Dispones de dinero para realizar compras?
Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son tus perspectivas de futuro? - ¿Quieres quedarte en España o piensas volver a tu lugar de origen? - Si pudieras, ¿te irías a otra ciudad de la península? - ¿Qué tienes pensado hacer cuando cumplas los 18 años?

Fuente: Elaboración propia.

2.5. PROCEDIMIENTO

Los encuentros para la realización de las entrevistas se produjeron en el mes de octubre de 2018 con la ayuda del Departamento de Orientación de los distintos centros educativos participantes y un intérprete para solventar

las barreras comunicativas y facilitar la comprensión de las preguntas. Todas las entrevistas se llevaron a cabo en espacios privados, garantizando la intimidad de los distintos agentes y con un tiempo medio de 55 minutos para no sobrecargar al entrevistado y obtener una información valiosa y pertinente. Del mismo modo, se cuidaron otros factores relevantes como la iluminación, ventilación, temperatura y el ruido exterior, con el fin de evitar distracciones y alteraciones en el proceso de recolección (Kvale, 2011). Todas las entrevistas realizadas fueron grabadas previo aviso y consentimiento de los sujetos para su posterior transcripción y exploración entre los hechos narrados.

La técnica utilizada para estudiar los hallazgos recopilados fue el análisis de contenido axiológico, garantizando el alcance de un conocimiento objetivo de los diferentes discursos (Krippendorff, 2002), a través del establecimiento de un sistema de codificación categorial teniendo en cuenta los principios de exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia, fidelidad y productividad (Bardin, 1986). El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo mediante MAXQDA, un software especializado en el tratamiento, codificación, estudio y evaluación de la información narrada.

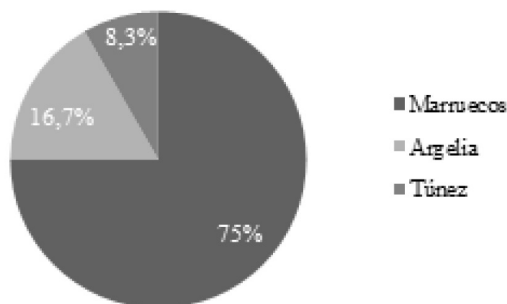
Igualmente, para preservar la fiabilidad de los datos se procedió a una técnica de triangulación de los investigadores en el que cada cuestión fue analizada desde 3 puntos de vista distintos con la intención de reducir sesgos e incrementar el grado de consistencia de la información (Okuda y Gómez, 2005).

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales hallazgos encontrados en las diferentes cuestiones que formaron parte de la entrevista. La información se muestra tanto de forma gráfica en aquellas preguntas que dieron lugar a una dicotomía afirmativa o negativa y a una respuesta corta, como de manera narrada usando las mismas palabras de los sujetos entrevistados.

En relación al lugar de nacimiento de estos menores, la figura 3 revela una predominancia de Marruecos (n=18) como principal país de origen. Por tanto, la nacionalidad de estos sujetos se sustenta en marroquíes, argelinos y tunecinos.

Figura 3. Lugar de nacimiento de los MENA



Fuente: Elaboración propia.

Sobre el género, la edad y la religión que profesan los menores que han configurado la muestra de estudio, se ha obtenido que son todos varones, con una edad media de 15 años ($Dt=.86$) y de religión musulmana.

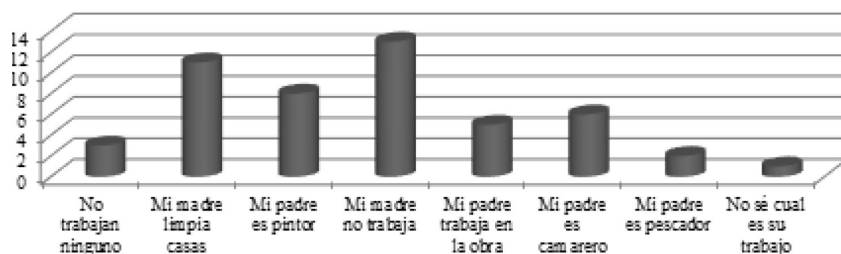
Las respuestas sobre el número de hermanos se aglutinan en más de tres (83.2%) siendo los menores entrevistados los que ocupan la primera posición respecto a los demás.

En consonancia a la unidad familiar, antes de venir a España todos vivían con sus padres en una pequeña casa. Resalta la respuesta ofrecida por el participante n° 2: *“Vivía con mis padres, mis 4 hermanos y mi abuela en una casa pequeña hecha por mi padre con cosas que cogíamos de la calle”*.

En cuanto a la alimentación, algunos de los menores entrevistados ($n=3$) relatan episodios en los que han pasado hambre. Llama la atención la siguiente respuesta: *“Mucha hambre, no había comida para todos y había que repartir [...] todos comíamos un poco”* (Participante n° 11).

A la pregunta acerca del trabajo de los padres, la figura 4 concentra en 8 categorías las respuestas obtenidas en este ítem. Se visualiza que son los varones ($n=21$) quienes soportan principalmente la carga laboral, desempeñando una profesión de pintor ($n=8$) por encima de otros trabajos. Y las mujeres –generalmente– limpian casas ($n=11$) de otras familias, todo ello para poder subsistir y aportar un pequeño sueldo como manifiestan los integrantes de la muestra.

Figura 4. Dedicación laboral de los padres



Fuente: Elaboración propia.

Sobre si han trabajado alguna vez, estos menores (n=6) manifiestan que si han realizado trabajos para determinadas personas con la finalidad de obtener un salario muy deficiente. Destaca la respuesta del participante nº 9: *“Si, he trabajado muchas días por muy poco dinero pero tenía que ayudar a mi familia”*.

Con respecto al motivo de venir a una ciudad extranjera para ellos, la mayoría (70.8%) ha coincidido en mejorar su situación actual. Pero, destaca la respuesta de participante nº 17: *“Me gustaría vivir mejor, poder estudiar y ayudar a mi familia que lo está pasando mal [...] tengo que ser fuerte y conseguir un trabajo [...] mis padres no tienen dinero”*.

Acerca de quien convenció a estas personas para cruzar la frontera y terminar en un país extranjero, un 79.2% manifiesta que fue su familia, mientras que el resto lo atribuye a determinados amigos. No encontrando ningún menor que haya venido a España por decisión propia.

Referente al modo de cruzar la frontera que separa el continente africano del español y con quién lo hicieron, todos han coincidido en un procedimiento irregular, escondidos en vehículos y con una persona conocida no queriendo revelar de quien se trataba. Cabe resaltar la respuesta del participante nº14: *“Pasé la frontera escondido en un coche [...] tenía mucho calor en ese momento y mucho miedo de que me pillara la policía [...] pero lo conseguí, ya estoy en España y espero tener una vida mejor”*.

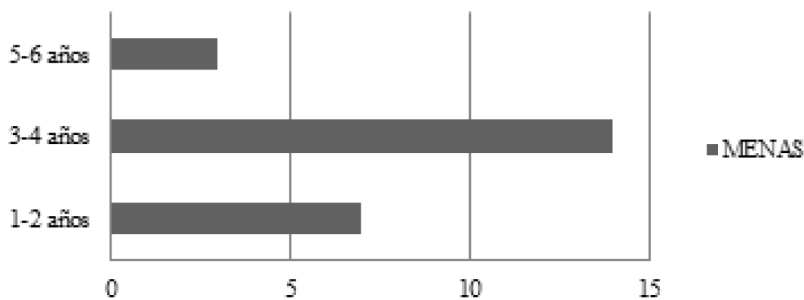
Los entrevistados, a la pregunta de si tienen algún pariente en la ciudad, responden negativamente y de manera rotunda: *“No, toda mi familia está al otro lado de la frontera [...] me gustaría que estuvieran aquí. Es triste vivir cada día sin estar con ellos [...] en España solo tengo amigos de la residencia donde vivo y del colegio”* (Participante nº 22).

Del mismo modo, todos relatan que viven en un centro donde solo residen menores que se encuentran en la misma situación. Siendo el participante n° 9 el que ofrece una información más detallada del contexto: *“Aquí no estoy solo, tengo muchos amigos en el centro donde vivo. Tengo una habitación para mí, somos 6 niños durmiendo allí. Se vive bien, me dan de comer y ropa limpia”*.

Sobre si mantiene contacto con su familia, el 79.2% de los entrevistados se comunica regularmente con su familia a través de un dispositivo móvil que ha sido obsequiado por parte de la dirección de estos centros de estancia, a través de buenas prácticas y trabajos a la comunidad. Igualmente, el 37.5% dispone de pequeñas ayudas económicas proporcionadas por sus familiares para poder realizar compras o adquirir bienes básicos: *“Con el dinero que me da mi familia puedo comprar ropa, zapatillas y cosas que no me dan aquí [...] lo primero que hice cuando tenía dinero fue comprar un pequeño teléfono para poder hablar con ellos”* (Participante n° 23).

Respecto al tiempo de residencia de estos varones en España, se han concentrado las respuestas en tres intervalos temporales, tal y como se muestra en la figura 5, predominando una estancia comprendida entre tres y cuatro años.

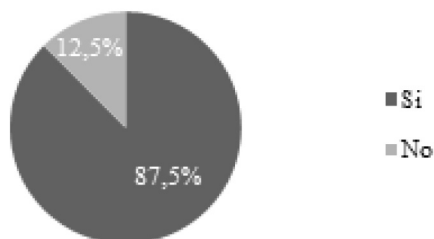
Figura 5. Tiempo de residencia en España



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la escolarización de estos varones en su lugar de origen, la figura 6 refleja cifras muy deficientes en este aspecto, resaltando que gran parte de ellos (n=21) no seguían ningún tipo de regulación educativa. A pesar de ello, manifiestan una opinión favorable sobre su escolarización en España, en la que un 62.5% considera que están “aprendiendo muchas cosas”.

Figura 6. Escolarización de los MENA



Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta relacionada con su nivel de español, gran parte de los menores (n=19) revela entender el idioma del país de acogida pero se han encontrado serias dificultades para mantener una conversación fluida con estos sujetos.

Acercas de las tareas escolares, los entrevistados exponen que presentan problemas para realizar las actividades diarias (91.7%) dado el desfase curricular de estos individuos con respecto al grupo-clase donde se encuentran. Un claro ejemplo se encuentra en la afirmación del participante nº 6: *“Me cuesta hacer las actividades que dicen los profesores [...] hay cosas que no entiendo [...] todo esto es nuevo para mí”*. Esta situación desemboca en determinados episodios de frustración por parte de algunos sujetos (29.2%), encontrándose respuestas como: *“A veces, tengo ganas de dejar de estudiar porque no entiendo las cosas [...] cada vez es más difícil”* (Participante nº 17).

Según los menores, el profesorado tiene en cuenta los problemas relacionados con el desfase curricular, adaptando la gran mayoría de las actividades que realizan en el aula. El participante nº 21 cuenta que: *“Los profesores me ayudan y me explican las cosas [...] mis actividades son distintas a las de mis compañeros de clase [...] los profesores me dan fichas para que vaya aprendiendo cosas nuevas [...] muchos ejercicios hablan sobre mi cultura, mi religión y las cosas que hacía cuando estaba en Marruecos”*.

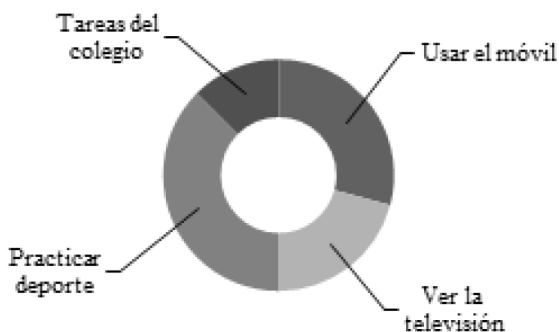
En lo referido a si sufren algún tipo de rechazo o discriminación en el espacio escolar, el 95.8% asegura que están completamente integrados en el centro educativo y no se sienten rechazados ni señalados por sus compañeros. En este ítem, la respuesta del participante nº 13 es la que produce mayor énfasis: *“Al principio mis compañeros me miraban mucho [...] empezaron a preguntarme cosas, de donde venía, donde vivía [...] ahora son mis amigos, nos llevamos bien y me ayudan cuando necesito algo”*.

Respecto al apoyo extraescolar, los discentes postulan que si tienen a su disposición un colectivo profesional para reforzar su aprendizaje pero que no suelen aprovecharlo (75%), destinando ese tiempo a efectuar otro tipo de actividades de índole lúdica: *“Me gusta jugar con mis amigos por las tardes a fútbol o baloncesto en el campo que tenemos [...] es bueno para no pensar en los problemas o estar triste por no estar con la familia”* (Participante n° 16).

Sobre si tienen amistades fuera del colegio, todos afirman y asienten con la cabeza, relatando que sus amigos se encuentran en el centro de estancia donde residen, aunque consideran que en el colegio también tienen amigos.

En la figura 7, se reflejan las actividades que estos menores realizan fuera del horario escolar. Como se aprecia, la práctica deportiva (n=9) y el uso del dispositivo móvil (n=7) son las acciones más destacadas por los sujetos, siendo las tareas educativas (n=3) la que menor importancia le otorgan. Preguntando, de manera añadida, el por qué de la escasa valoración en las actividades escolares, esos tres menores responden: *“Por la mañana ya hacemos muchas fichas”* (Participante n° 1); *“No me gusta estar todo el día pensando en el colegio”* (Participante n° 8); *“Tenemos ejercicios para hacer por las tardes pero prefiero hacer otras cosas [...] cada mañana siempre hacemos fichas que nos dan los profesores y por la tarde ya cansa y es aburrido”* (Participante n° 16).

Figura 7. Actividades complementarias



Fuente: Elaboración propia.

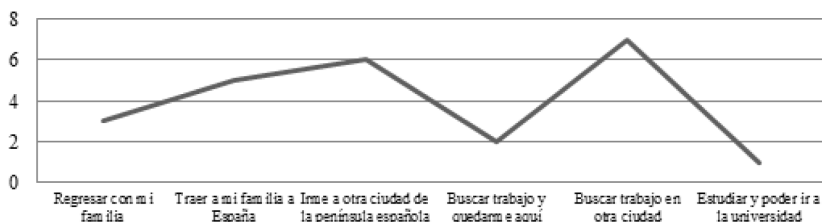
En referencia al consumo de sustancias nocivas para la salud, los MENA revelan que no han tomado ningún tipo de drogas ni alcohol pero, un pequeño colectivo (25%) si ha consumido tabaco en los últimos meses.

De los entrevistados ninguno ha realizado algún tipo de robo, ni ha sido detenido por la policía tras su ingreso en el centro de estancia. De igual forma, la totalidad manifiesta que no poseen antecedentes penales.

“No me han pegado”, esta ha sido la afirmación en la que han coincidido los sujetos entrevistados quienes establecen que nunca han sufrido abusos ni malos tratos por parte de sus familias u otras personas.

Con respecto a las cuestiones planteadas sobre las expectativas de futuro de estos menores, la figura 8 refleja los pensamientos y deseos de estas personas. Se observan dos acuciados picos relacionados con la búsqueda de trabajo en otra ciudad (n=7) y la marcha hacia la península ibérica (n=6), seguido –muy de cerca– por traer a la familia a España (n=5).

Figura 8. Perspectivas de futuro

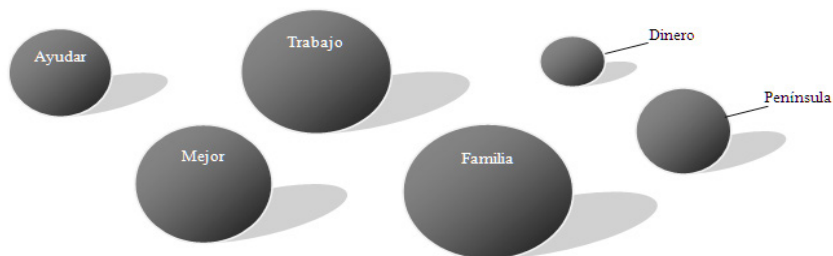


Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, las opiniones más destacadas se centran en “[...] *quiero que mi familia este aquí conmigo en España*” (Participante nº 5), “[...] *aquí no hay mucho trabajo, quiero irme a otra ciudad de la península*” (Participante nº 19), “[...] *quiero trabajar y ayudar a mi familia*” (Participante nº 10). Solo uno de los sujetos está predispuesto a seguir estudiando: “[...] *aquí tengo la oportunidad de estudiar, quiero cambiar mi vida, poder ir a la universidad*” (Participante nº 22).

El propio análisis de contenido ha permitido realizar un estudio de las palabras más repetidas por los diferentes integrantes de la muestra (figura 9). Se aprecia como las palabras “familia”, “trabajo” y “mejor” son las más utilizadas en las narraciones de los menores, siendo el tamaño del nodo directamente proporcional al número de veces que han sido citadas por los sujetos.

Figura 9. Frecuencia de palabras reiteradas



Fuente: Elaboración propia.

4. *Discusión y conclusiones*

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

Al igual que se establece en la literatura previa sobre esta temática (Aparicio, 2015), estas personas proceden en su mayoría de Marruecos, provenientes de familias de bajos ingresos económicos y con una elevada carga familiar. Estos discentes extranjeros tienen una media de 15 años de edad y presentan dificultades con el español como idioma oficial del territorio de acogida, datos que presentan analogías con otros estudios actuales (Escarbajal et al., 2017). Asimismo, los problemas en el lenguaje provocan carencias a nivel curricular, tal y como hallaron otros expertos (Martín y González, 2013).

Como se ha establecido en investigaciones precedentes (Manzini y Arnosó, 2014; Epelde, 2017), estos menores han atravesado una frontera intercontinental de manera irregular bajo la ilusión de conseguir una mejora en su calidad de vida, alejados de su familia y enfrentándose a una sociedad y cultura distinta, originando alteraciones afectivas y emocionales como manifiestan algunos individuos y que concuerda con estudios anteriores (Díaz, 2017).

La actual escolarización de estos sujetos confirma la afirmación ofrecida por otros autores (Gil et al, 2017), quienes postulan que los centros escolares de hoy día son auténticos mosaicos culturales, ocasionados por la diversidad de alumnos que se pueden encontrar en un aula.

Esta situación desemboca en un cambio en los paradigmas educativos, así como en las pedagogías efectuadas por los docentes, buscando la adecuación de

los currículos a la realidad existente en el espacio escolar, como establecieron previamente otros investigadores (Martín y González, 2013).

Pero, como se ha demostrado en estudios de los últimos años (Buendía et al., 2015), el rol llevado a cabo por el docente se limita al desarrollo de ciertas actuaciones que poco tienen que ver con el fomento y aplicación de una educación inclusiva e intercultural para atender a este colectivo.

Los hallazgos alcanzados con la consecución del presente estudio han permitido esclarecer que la mayoría de los menores entrevistados son procedentes de Marruecos, constituido como principal país de origen. El perfil predominante de estas personas se caracteriza por ser varón, de religión musulmana y con una edad media de 15 años. Sobre la unidad familiar, todos ellos tienen más de 3 hermanos y coinciden en el tipo de vivienda en el que vivían en su lugar de origen, siendo esta de pequeñas dimensiones. Han postulado haber atravesado por situaciones de hambruna debido a la escasez de recursos y al número de integrantes que componen la familia. La carga laboral es soportada generalmente por los varones de la familia, quienes desempeñan profesiones humildes como la de pintor, camarero y obrero, entre las más destacadas. A pesar de la corta edad de los menores, algunos de ellos han desempeñado trabajos en su país de origen para poder obtener mínimas retribuciones económicas con la finalidad de poder ayudar a su familia a salir adelante.

Estas personas, convencidas por sus propias familias, han atravesado la frontera –de manera ilegal, escondidos mayoritariamente en coches para llegar a una ciudad extranjera en la que no tienen ningún nexo familiar– hacia otro país con el objetivo de mejorar su situación, teniendo que residir en centros de estancia tutelados por organismos públicos. Muchos de estos individuos ya suman una estancia de entre 3-4 años en España.

Aunque se encuentran en un país distinto y en una situación de precariedad, ya que pocos son los que disponen de recursos económicos proporcionados por su familia, gran parte de ellos se comunican con sus familiares por medio de teléfonos móviles que han adquirido a través de ahorros y trabajos a la comunidad.

En materia educativa, casi la totalidad de los menores entrevistados no se encontraban escolarizados en su país de procedencia, originando un gran desfase curricular con respecto a sus iguales del país de acogida. Estos individuos manifiestan un nivel de español medio-bajo, entendiendo el idioma con ciertas dificultades. Con respecto a las tareas escolares, han manifestado tener dificultades para efectuarlas, debido a su bajo nivel de conocimientos, habilidades y destrezas competenciales, sufriendo algunos sujetos brotes de frustración al no

alcanzar los objetivos educativos. Si bien disponen de profesionales en el centro de estancia a modo de refuerzo complementario para subsanar sus deficiencias, no suelen aprovechar estas oportunidades y servicios puesto que dedican las tardes principalmente a realizar actividades de componente lúdico, como practicar deporte o utilizar el teléfono móvil.

Estos discentes extranjeros afirman que el profesorado atiende a sus necesidades, prestándole ayuda para realizar las tareas escolares que, según los entrevistados, son distintas a las que realizan sus compañeros de clase. Este hecho se traduce en un ejercicio de aplicación de una educación inclusiva por parte del profesorado, atendiendo a la diversidad encontrada en el aula y respondiendo a sus necesidades por medio de una intervención intercultural para alcanzar los objetivos propuestos.

A pesar de tener diferencias en cuanto al lugar de origen, nivel curricular, cultura e historia de vida, estos varones relatan que no se sienten rechazados ni discriminados por sus compañeros, por lo que su integración en el ecosistema escolar es plenamente satisfactoria. Asimismo, manifiestan que sus amistades se encuentran tanto en el centro educativo como en el centro de estancia donde residen. En las entrevistas realizadas narran que no han sufrido abusos, vejaciones ni malos tratos por terceras personas.

En relación a hábitos nocivos e historial penal, ninguno de los menores ha consumido drogas ni ha bebido alcohol en los últimos meses, pero sí revelan que han fumado algún que otro cigarro. Reflejan que nunca han protagonizado ningún robo y que no han sido detenidos por la policía por cometer alguna infracción.

Tras el análisis de las grabaciones de los discursos, se obtiene que las palabras más repetidas por los entrevistados son “familia”, “trabajo” y “mejor”, términos que dan pistas sobre el futuro próximo de estas personas.

Las expectativas de este colectivo se centran en la búsqueda de un trabajo en otra ciudad de España, por lo que su objetivo no es quedarse en la ciudad actual de acogida. Además, aspiran a llevar una nueva vida con su familia en España. Cabe resaltar que solo uno de los menores entrevistados pretende seguir estudiando, aprovechando las oportunidades y apoyos que le brinda el estado español para su inclusión y continuidad en el sistema educativo.

A nivel estatal, el número de menores extranjeros tutelados por los organismos públicos se eleva a una estremecedora cifra de más de 6.000 individuos. Dato más que significativo para reflexionar y reformular la acción educativa, tanto la formación inicial de los docentes como las pedagogías desarrolladas por

estos profesionales en el día a día, bajo el propósito de mejorar la atención hacia un colectivo que inicialmente empezó como un hecho esporádico pero que en la actualidad se está convirtiendo en todo un fenómeno social de masas migratorias.

Por tanto, se hace necesario el despliegue de una educación inclusiva e intercultural para conseguir una adecuación eficiente de estas personas extranjeras, con la intención de lograr su plena integración tanto en la sociedad como en los centros escolares, además de su continuidad en el sistema educativo, reduciendo la ansiedad laboral y su precoz deseo de obtener un puesto de trabajo para disponer de un salario que mejore su situación familiar. Y ello solo se conseguirá por medio de profesionales cualificados y mediante el despliegue de una pedagogía multidimensional, abarcando diferentes espectros de esta, como la pedagogía de la equidad, la pedagogía de la inclusión, la pedagogía intercultural, la pedagogía de la diversidad y la pedagogía sistémica, como formularon los expertos.

La limitación encontrada en la realización de esta investigación se halla en la apertura de los sujetos durante la fase de entrevista, ya que gran parte de ellos se encontraban cohibidos y con falta de confianza, dificultando el proceso de recogida de información. Como futura línea de estudio, se pretende entrevistar al profesorado de estos alumnos con el objetivo de conocer el grado de integración de la educación intercultural en los centros educativos españoles y analizar tanto las programaciones didácticas como el desempeño de estos profesionales en su praxis diaria.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, Q. (2017). Pedagogía sistémica e interculturalidad: claves para construir un aula inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (37), 165-179.
- AMADOR, L. V., MATEOS, F. y ESTEBAN, M. (2017). La educación como medio para la inclusión social entre culturas (los valores sociales de los jóvenes ceutís de cultura cristiana y musulmana). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (29), 67-80.
- APARICIO, L. (2015). Avances y desafíos en la regulación de los menores extranjeros no acompañados en España. *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, (20), 120-141.
- ARROYO, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159.
- ARROYO, M. J. y BERZOSA, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de educación*, (379), 192-215.
- AUSÍN, V. y LEZCANO, F. (2014). Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: Diseño y validación. *Espiral. Cuadernos del*

- profesorado*, 7(13), 30-43.
- BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BELATTAR, A. (2014). Menores migrantes no acompañados: víctimas o infractores. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (7), 25-39.
- BRAVO, A. y SANTOS, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62.
- BUENDIA, L., EXPOSITO, J., AGUADEZ, E. M. y Sánchez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.
- CABERO, J. y INFANTE, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EduTec*, 48, 1-16.
- CID, X. M. y DEIBE, J. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber & Educar*, (19), 128-137.
- DÍAZ, M. (2017). Menores refugiados: impacto psicológico y salud mental. *Apuntes de Psicología*, 35(2), 83-91.
- ECHETA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 9-18.
- EPELDE, M. (2017). Nuevas estrategias para la integración social de los jóvenes migrantes no acompañados. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (13), 57-85.
- ESCARBAJAL, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 29-43.
- ESCARBAJAL, A., PARDO, C. y HABIB, M. C. (2017). La realidad socioeducativa intercultural del alumnado de origen migrante en educación secundaria. Algunos aspectos relevantes. *Interações*, 13(43), 159-178.
- ESTER, A. T. (2016). La educación intercultural como principal modelo educativo para la integración social de los inmigrantes. *Cadernos de Dereito Actual*, (4), 139-151.
- FERNÁNDEZ, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XX1*, 20(1), 121-140.
- FERNÁNDEZ, S., FERNÁNDEZ, J. y RODRIGO, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498.
- FERNÁNDEZ, A., PÉREZ, B., FERNÁNDEZ, L., HERRERO, J. y RODRÍGUEZ, F. J. (2015). Perfil de los menores infractores extranjeros acompañados y no acompañados en Asturias. *Revista de Psicología*, 24(1), 1-18.
- GARCÍA, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, (2), 53-65.
- GIL, M. C., GARCÍA, C. M. y MANRIQUE, M. A. (2017). El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 97-121.

- GRAU, C. y FERNÁNDEZ, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de sociologia*, (34), 141-156.
- HABIB, M. C. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 69-81.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- KRIPPENDORFF, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- LABAJOS, S. y ARROYO, M. J. (2013). Los Planes de Acogida en la Comunidad de Castilla y León: evaluación, análisis y propuestas de mejora desde la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 1-20.
- LEIVA, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.
- LÓPEZ, J. y FUENTES, A. (2018). El liderazgo aplicado a los modelos diferenciados en educación: El caso de las cooperativas de enseñanza. En J. Gairín, y C. Mercader (Eds.), *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones* (pp. 169-175). Madrid: Wolters Kluwer.
- MANZINI, L. y ARNOSO, M. (2014). Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. *Norte de Salud mental*, 12(49), 33-45.
- MARTÍN, E. y GONZÁLEZ, F. (2013). La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante. *Revista de educación inclusiva*, 6(1), 75-89.
- MATEO, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra-Alzina (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.
- MCMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- MONDACA, C. y GAJARDO, Y. (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo andino*, (47), 3-6.
- MUÑOZ, V. (2014). El derecho a la educación de las personas migrantes y refugiadas. *Journal of Supranational Policies of Education*, (2), 25-51.
- OKUDA, M. y GÓMEZ, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- OSPINA, G. I. (2015). La inmigración desde el Magreb. Un reto para la Unión Europea. *Revista UNISCI*, (39), 151-173.
- RIVERO, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120.
- RODRÍGUEZ, P. N. (2016). Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social. *METAMORFOSIS*, 6, 130-135.
- RODRÍGUEZ, R. M. (2016). Educación inclusiva: Perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España. *Revista de Ciencias Sociales*, 22(3), 22-34.

- SANTOS, M. A, Cernadas, F. X., y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 123-137.
- SENOVILLA, D. (2014). Menores no acompañados y no protegidos: resultados de una investigación en cuatro Estados europeos. *REMHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22(42), 81-96.
- SOUTO, B. (2016). La interculturalidad en el ámbito educativo español: una perspectiva de género. *Revista latinoamericana de derecho y religión*, 2(1), 1-18.
- TERRÓN, T. y COBANO, V. (2014). Interculturalidad e inclusión del alumnado marroquí en educación primaria de Andalucía. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 1-17.
- TORRES, J. J. y PERERA, V. H. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103.

AUTORES DEL ARTÍCULO

JESÚS LÓPEZ BELMONTE, es doctor en Ciencias de la Educación. Máster en tecnología educativa y competencias digitales. Licenciado en Ciencias de la actividad física y deporte. Diplomado en Magisterio especialista en Educación Física. Profesor de la Universidad Internacional de Valencia. Miembro del grupo de investigación AREA de la Universidad de Granada. Autor y revisor en diversas revistas científicas de impacto. Ponente en diversos congresos de ámbito internacional. Editor de la Revista Educación y Sociedad. Profesor-Tutor de Educación Secundaria Obligatoria y del prácticum del Máster en profesorado de Educación Secundaria.
Correo electrónico: jesus.lopezb@campusviu.es

ARTURO FUENTES CABRERA, es doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta. Profesor-tutor en la UNED. Miembro del grupo de investigación AREA de la Universidad de Granada. Autor y revisor en diversas revistas científicas de impacto. Ponente en diversos congresos de ámbito internacional. Coordinador en proyectos de innovación docente.
Correo electrónico: arturofuentes@ugr.es

SANTIAGO POZO SÁNCHEZ, es licenciado en Historia y Ciencias de la Música. Diplomado en Magisterio y Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria. Profesor-Tutor de Educación Secundaria Obligatoria e investigador como miembro del Grupo AREA de la Universidad de Granada. Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Ponente en diversos congresos de ámbito internacional. Miembro del Comité Científico diversas revistas internacionales de divulgación científica.
Correo electrónico: santiagopozo@correo.ugr.es