

**POTENCIALIDAD DEL “TIEMPO EXTENDIDO DE APRENDIZAJE” EN LA  
INTEGRACIÓN SOCIAL DE MENORES QUE MIGRAN SOLOS**

***POTENTIALITY OF “EXTENDED LEARNING TIME” IN THE SOCIAL  
INTEGRATION OF UNACCOMPANIED MIGRANT MINORS***

**Laura Gómez-García<sup>1</sup>**

**TRABAJO SOCIAL GLOBAL – GLOBAL SOCIAL WORK, Vol. 12 (2022)**

<https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v12.21991>

---

<sup>1</sup> Fundación Canaria para las personas con sordera -FUNCASOR- (España).

Contacto: Laura Gómez García. FUNCASOR. C/ Crta. Gral. La Laguna-Punta del Hidalgo, km 8,1.  
38280 Tegueste, Sana Cruz de Tenerife (España). e-mail: lauragom@protonmail.com

---

Recibido: **12-08-2021**    Revisado: **09-12-2021**    Aceptado: **13-02-2022**    Publicado: **10-10-2022**

---

**Cómo citar / How to cite:**

Gómez-García, L. (2022). Potencialidad del *Tiempo Extendido de Aprendizaje* en la integración social de menores que migran solos. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 12, 62-86. <https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v12.21991>

## Resumen

Los menores que migran solos deben realizar una compleja transición a la vida independiente con una escasa red de apoyo, bajos niveles educativos y de cualificación laboral, ubicándoles en una posición de especial vulnerabilidad frente a la exclusión social. Ante esta situación, el Trabajo Social debe orientarse hacia intervenciones emancipadoras, considerándose crucial en este caso concreto el acceso a una educación equitativa y de calidad. Este estudio se propone analizar el impacto de la implementación con este colectivo de menores de una estrategia educativa denominada *Tiempo Extendido de Aprendizaje*, centrándonos en la adquisición del aprendizaje instrumental, en el grado de ocupabilidad y en la inclusión social del colectivo. Se ha utilizado el método biográfico y una metodología comunicativa con un enfoque marcadamente cualitativo. La muestra se compone de personal investigador, responsables de centros y de programas, así como de jóvenes extutelados. Los resultados muestran diversas mejoras en el rendimiento académico, un incremento del bienestar e interacciones más respetuosas y solidarias. Además, se detectan mejoras a nivel profesional al contribuir a recuperar su potencial transformador. Por tanto, estas intervenciones basadas en el aprendizaje dialógico se convierten en una potente herramienta para la superación de las situaciones de desventaja socioeducativa vividas por este colectivo de menores.

## Abstract

*Minors who migrate alone must make a complex transition to independent life with a limited support network, low educational levels and job qualifications, placing them in a situation of special vulnerability to social exclusion. Faced with this situation, Social Work cannot stay quiet and must be oriented towards emancipatory interventions, in this case, access to equitable and quality education becomes crucial. This study aims to analyze the impact of the implementation of an educational strategy called Extended Learning Time with this group of minors, focusing on the acquisition of instrumental learning, the degree of employability and the social inclusion of the group. The biographical method and a communicative methodology with a markedly qualitative approach have been used. The sample is made up of research staff, heads of centers and programs, as well as former youths. The results show various improvements in academic performance, an increase in well-being and more respectful and supportive interactions. In addition, improvements are detected at a professional level by helping to recover its transformative potential. Therefore, these interventions based on dialogic learning become a powerful tool for overcoming situations of socio-educational disadvantage in Social Work.*

---

**PC:** Educación; Superación de desigualdades; Migración de menores; Trabajo Social; Impacto social; Tiempo Extendido de Aprendizaje

**KW:** Education; Overcoming inequalities; Migrants minors; Social Work; Social impact; Extended Learning Time

---

## 1. Introducción

Los menores y jóvenes que migran solos deben realizar una ardua transición a la vida independiente con una escasa red de apoyos, bajos niveles educativos y baja cualificación laboral (Comasòlivas et al., 2018), lo que les posiciona en una situación de especial vulnerabilidad. Tal como señalan algunos estudios y recomendaciones internacionales (Girbés-Peco et al., 2015; Comisión Europea, 2010), la falta de formación académica, la precariedad y la inactividad laboral incrementan la vulnerabilidad ante la pobreza y la exclusión social. En España esta vulnerabilidad se ve agravada por la alta tasa de desempleo juvenil, con un 39,5% de paro para menores de 25 años, según datos de la EPA (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2021), una edad media de emancipación de 29,5 años (Eurostat, 2020) y dificultades de acceso a la vivienda.

Existe consenso en la literatura científica acerca de los desafíos que presenta el llegar e instalarse en un nuevo país como menor que migra solo (Borsch et al., 2021; Di Rosa et al., 2019). La mayor parte de estos desafíos están ampliamente relacionados con tres ámbitos diferenciados e íntimamente interrelacionados entre sí: en primer lugar, con la adquisición de habilidades lingüísticas y de comprensión del nuevo idioma, en segundo lugar, una preocupación compartida es encontrar una manera de ser económicamente independiente, es decir, encontrar trabajo y, en último término, entrar en contacto con personas en las que confiar, estableciendo lazos de amistad (Eriksson et al., 2019; Augelli et al., 2018).

En ese orden, la capacidad de leer y escribir puede considerarse dentro de las habilidades de alfabetización mínimas necesarias para poder emprender un camino de inclusión social (Favaro, 2001, citado en Di Rosa et al., 2019), no solo porque condicionan el acceso a la educación o al trabajo, sino porque su carencia limita las posibilidades de ejercer plenamente los derechos, civiles, políticos y sociales. Por tanto, podemos deducir que el logro académico es un factor fundamental, tanto para el bienestar de los adolescentes y su inserción laboral como para la integración y cohesión social (Montserrat et al., 2015).

Si nos centramos en las trayectorias educativas de este perfil de menores, nos percatamos de que no existen datos estadísticos sobre los resultados académicos de este colectivo de menores. Esta ausencia de datos, ha contribuido a la invisibilización de un problema social con graves consecuencias (Ferrán y Montserrat, 2009). Pese a ello, se pueden deducir ciertas conclusiones atendiendo a la información disponible de menores que reciben

cuidado institucional, por ejemplo, diversos estudios internacionales (Pecora et al., 2006; Sala et al., 2009; Comasòlivas et al., 2018) coinciden en señalar que los jóvenes tutelados suelen tener niveles educativos muy inferiores con respecto a la población en general, así como porcentajes inferiores de obtención del graduado escolar. Este fracaso escolar, tal y como señalan Marzo Arpón et al., (2016) suele conllevar dificultades de integración y déficits de autoestima. Por ello, proporcionar una educación de calidad e inclusiva para todos está estipulado dentro de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

El presente estudio parte de una reflexión sobre la influencia de intervenciones educativas basadas en el aprendizaje dialógico para la adquisición de conocimientos y la consecución de la inclusión social, abordándolo desde la experiencia con el colectivo de menores que migran solos. Se trata de un estudio exploratorio cuyos datos parten de entrevistas semiestructuradas a profesionales e investigadores involucrados en la implementación de estas actividades educativas y de historias de vida de jóvenes ex tutelados. Nuestro propósito es contribuir al conocimiento científico en Trabajo Social (en adelante TS), estimando que los resultados aportarán ideas relevantes aplicables a la intervención socio-educativa de estos jóvenes y, por ende, contribuirán a facilitar su inclusión social.

## **2. Marco conceptual de referencia**

Dado que los resultados académicos de estos menores son, cuanto menos, desfavorables, cabría formularnos la siguiente cuestión: ¿De qué forma se está trabajando educativamente con ellos a nivel internacional? Pues bien, a pesar de que el derecho a la educación queda consagrado en diversos protocolos internacionales, los menores migrantes, a menudo, encuentran dificultades para obtener acceso a una educación de calidad en los países de acogida, debido a una serie de barreras sistémicas que dan como resultado la interrupción de sus aprendizajes (Sobane et al., 2018), una circunstancia que limita sus opciones de futuro si tenemos en cuenta las edades cercanas a la mayoría de edad con la que cuentan un considerable número de ellos. La tendencia general en la UE es ofrecer un periodo de enseñanza inicial preparatoria, complementada con enfoques de educación no formal y acompañada de actividades recreativas y de integración (European Commission, 2018). No obstante, aún quedan pendientes muchos retos respecto al desarrollo de acciones efectivas a largo plazo que frenen las dificultades con las que se encuentran estos jóvenes.

En este contexto, un desafío actual de las personas profesionales del TS, y de la intervención social en su conjunto, es identificar las estrategias de enseñanza y los contextos que potencien el aprendizaje, mejoren los resultados académicos y, a su vez, permitan prevenir situaciones de pobreza y exclusión.

Ante esta realidad, el TS puede recurrir a la práctica basada en la evidencia científica. Partir de la evidencia nos permite evaluar qué es beneficioso y, lo que es más importante, asegurarnos de que las actuaciones no causan efectos adversos en las poblaciones a las que van dirigidas (Plaja Viñas, 2019).

Expuesto todo lo anterior, la siguiente cuestión a abordar sería la siguiente: *¿Qué prácticas o estrategias educativas conducen a mejoras en el aprendizaje?*

En las últimas décadas, la visión interactiva del aprendizaje ha propiciado el desarrollo de estrategias educativas que han mejorado los resultados de aprendizaje de gran diversidad de menores. El proyecto INCLUD-ED (Ministerio de Educación, 2011) identificó acciones educativas exitosas, es decir, acciones que conducen al éxito escolar y, además, contribuyen a la cohesión social en todos los contextos en los que se implementan. Entre estas actuaciones encontramos, en primer lugar, los *grupos interactivos*, como estrategia de organización del aula que consigue acelerar el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes (Valls & Kyriakides, 2013). En segundo lugar, como práctica que mejora las habilidades comunicativas, lectoras, así como otras áreas del aprendizaje, encontramos las *reuniones literarias dialógicas* (Flecha, 2015); o *lectura compartida* (Gonzalez et al., 2014). El proyecto también detecta otras prácticas inclusivas fuera del horario escolar denominadas como *Tiempo Extendido de Aprendizaje* (en adelante *TEA*) e incluyen: *tutoría entre iguales* (Molina Diaz et al., 2019), *clases de revisión*, *horas de consulta*, *clubes de tareas o bibliotecas tutorizadas*, estando todas destinadas a reforzar el contenido académico que se enseña en el aula (Flecha, 2015). Podríamos decir que estas prácticas forman parte de la denominada *Educación en la Sombra* o *Educación Paralela* (Bray, 2020) pero la diferencia radica en que no se aporta de forma privada, sino gestionando los recursos disponibles, reorganizando la escuela y el aula y propiciando la participación comunitaria. Esta *participación comunitaria* de grupos culturales minoritarios en entornos educativos ha demostrado que contribuye a disipar posibles estereotipos culturales y de género y, además, favorece la introducción de referentes culturales al alumnado (Christou & Puigvert, 2011). Como parte de prácticas inclusivas fuera del horario escolar podríamos añadir también los *programas de mentoría social*, cuyos efectos pueden resumirse en

mejora de las habilidades emocionales, lingüísticas e identitarias y, en definitiva, mayor bienestar (Prieto-Flores y Feu Gelis, 2018).

De cualquier modo, no podemos obviar que el aprendizaje no solo surge en entornos educativos, sino que puede darse en diferentes contextos como el hogar, la comunidad, las calles (García, 2012), en los centros de atención institucional de menores y, dado que el aprendizaje puede darse en diferentes contextos, los estereotipos, el etiquetaje social y las actitudes racistas y estigmatizadoras también pueden aprenderse en los espacios comunes donde ocurre la socialización. En el caso español, encontramos unos datos alarmantes al respecto, reflejando un aumento de las actitudes racistas contra los grupos minoritarios, donde un 25% de las víctimas son menores de edad (Prats et al., 2017), lo que afecta de manera significativamente negativa a la inclusión de estos menores. Sin embargo, diversas investigaciones (Hadler, 2012; Hjern, 2005; Prats et al., 2017) han demostrado que la xenofobia en las escuelas no aumenta a medida que se incrementa la proporción de alumnos procedentes de minorías étnicas y culturales, sino que ocurre una relación proporcionalmente inversa.

De acuerdo con estas concepciones, los procesos efectivos de enseñanza parecen orientarse cada vez más a las bases del aprendizaje dialógico (*diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de la diferencia*), teoría que recoge algunas de las principales contribuciones de las Ciencias Sociales, entre otras, la Teoría de la Acción Dialógica de Freire, la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas y la Teoría Sociocultural de Vygotsky (Flecha, 2015) encajando, además, con los principios éticos del TS (International Federation of Social Workers, 2018).

Sin embargo, pese a la existencia de estas evidencias la norma general en la mayor parte de Europa, y concretamente en España, es que estos menores no reciban educación en las aulas regulares durante períodos prolongados, sino en entornos segregados (European Commission, 2018).

Adicionalmente, la exploración de las narrativas de los docentes ha demostrado que las percepciones de los/las propios/as profesores/as sobre las capacidades y el potencial del alumnado migrante son, en su mayoría, negativas y estigmatizantes (Prats et al., 2017) lo que fomenta y reproduce un discurso racista a través de interacciones que se producen en la cotidianeidad y estructura, expresándose en actos comunicativos de poder (Serradell y Munté, 2010). Además, se deben superar aquellas estrategias educativas basadas en las

necesidades y carencias, “teoría del déficit” (Arroyo y Ramos, 2018) y promover actuaciones orientadas hacia la potenciación de las capacidades del alumnado.

Por ello es imperativo que el personal, tanto docente como de la intervención social, reflexione sobre sus propias percepciones estereotipadas, y que comprenda y aprecie la diversidad cultural (Prats et al., 2017). En este sentido, *la formación dialógica de los profesionales* en base a la evidencia científica (Ríos González et al., 2019), puede ser de gran ayuda para superar la latente visión etnocentrista que comparten algunos profesionales, fruto de construcciones previas e imágenes estereotipadas (Serradell y Munté, 2010).

Algunos estudios (Hedin, 2014; Ministerio de Sanidad, 2011) han identificado como factores claves para el logro académico de menores institucionalizados, la implicación de los profesionales en el ámbito escolar, las altas expectativas con respecto a sus capacidades, la estabilidad, la importancia de sentirse escuchados y la incorporación a un grupo de amistad fuera del sistema de protección.

De acuerdo con lo expresado y en consonancia con Vygotsky (1979), alcanzar el éxito educativo y la inclusión social de todos es posible a través de actividades orientadas hacia un currículum de altas expectativas hacia las capacidades de los estudiantes, demostrando que estas formas de enseñanza basadas en el aprendizaje dialógico mejoran el rendimiento académico y la cohesión social de los estudiantes, generando un clima inclusivo que beneficia, particularmente, a aquellos colectivos más vulnerables (Villardón-Gallego et al., 2018) como son las personas jóvenes, migrantes y las minorías étnicas, conformando una herramienta eficaz para romper con el ciclo de pobreza y exclusión que, a menudo, viene de la mano del estatus migratorio (Sobane et al., 2018).

### **3. Metodología**

El objetivo del estudio es analizar el impacto de la implementación de una estrategia educativa inclusiva, como es el *TEA*, en la potenciación de la inclusión social de menores que migran solos, entendiendo como estrategia educativa inclusiva aquellas actuaciones educativas basadas en el aprendizaje dialógico cuyos resultados han sido evaluados previamente y se encuentran insertos en la literatura científica. Para ello trataremos de dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿De qué manera el *TEA* facilita la integración social de

este colectivo de menores? Para lograrlo, analizamos el impacto de *TEA* en los siguientes aspectos:

- a) En los resultados académicos logrados.
- b) Mejoras conductuales y de convivencia social.
- c) Impacto en el grado de ocupabilidad.
- d) Desafíos existentes en su implementación, centrándonos en la manera en qué se han intentado superar.

Por otro lado, se pretende identificar los obstáculos que las propias personas jóvenes encuentran a lo largo de sus trayectorias educativas. Esto último nos permite evaluar si, para los obstáculos identificados, existe algún tipo de actuación educativa que les esté ayudando a superarlos.

Para alcanzar estos objetivos, se consideró que la metodología idónea a implementar es la comunicativa, dado que está orientada hacia la transformación social y la superación de desigualdades sociales (Gómez et al., 2011). Por otra parte, desde el TS es adecuado el uso de metodologías de investigación acordes a los principios y objetivos de la profesión (Plaja Viñas, 2019).

La metodología comunicativa se basa en unos sólidos fundamentos teóricos, destacando entre ellos, el *Análisis de Competencias Lingüísticas*, de Chomsky y Searle, el *Interaccionismo Simbólico*, de Mead, y el *Análisis Social* y la *Creación Dialógica del Conocimiento*, de Beck y Habermas (Gairal-Casadó et al., 2019), e implica romper la brecha metodológica entre sujeto y objeto de estudio, así como, promover el diálogo igualitario e intersubjetivo entre las personas participantes (Gómez et al., 2006).

Para identificar intervenciones educativas, avaladas científicamente, que puedan proporcionar simultáneamente tanto habilidades instrumentales como sociales y ocupacionales, nos hemos basado en el análisis de varias actuaciones implementadas fuera del horario escolar denominadas en la literatura científica como *TEA* que, según lo expuesto por Rodríguez Navarro et al. (2012), consiste en aumentar las horas de aprendizaje instrumental con el objetivo de agilizarlo y donde la lectura ocupa un eje central. Las experiencias analizadas se presentan en la Tabla 1.



Tabla 1. Experiencias/actividades analizadas

TIPO ACTIVIDAD EDUCATIVA	LUGAR DE IMPLEMENTACIÓN	UBICACIÓN	DURACIÓN
Tertulia literaria dialógica	CRAE	Cataluña	2 meses
Tertulia literaria dialógica	CRAE	Cataluña	9 meses
Tertulia literaria dialógica	Centro de menores	Cantabria	12 meses
Apoyo al estudio y tertulias artísticas dialógicas	Centre Obert	Cataluña	9 meses
Programa de mentoría social	Consensuado entre menor y mentor	Cataluña	12 meses

Nota: CRAE: Centro Residencial de Actuación Educativa

Centre Obert: Servicio educativo preventivo fuera del horario de escolarización obligatoria

### 3.1. Método y muestra

Los resultados provienen de la aplicación de un método biográfico (Pujadas, 2000) del cual se desprende un análisis a partir de seis relatos de vida. La temporalidad de estos ha sido de enero a abril de 2020 haciendo uso, en algunos casos, de opciones tecnológicas para superar limitaciones de movilidad física, habiéndose grabado todos en formato audio para su posterior análisis.

Pese a que las experiencias analizadas no se emprendieron con el mismo objetivo que planteamos desde el presente estudio, siguiendo los preceptos de la metodología comunicativa, el propósito ha sido reflexionar de manera conjunta sobre la realidad de este colectivo, tratando de recuperar y considerar aspectos relacionados con las mejoras del rendimiento académico, conductuales o sociales, así como, de desarrollo de habilidades profesionales.

Dado que la normativa de protección de menores no ha permitido entrevistarnos con menores participantes en estas actividades extraescolares, se consideró la alternativa de realizarlo con jóvenes ex tutelados con el fin de identificar los obstáculos que han experimentado en estos espacios y conocer sus propuestas de mejora. La muestra del estudio se compone de responsables de centros y programas, personal investigador y jóvenes ex tutelados (Tabla 2).

Tabla 2. Perfil participantes y técnicas de estudio

TÉCNICA	DURACIÓN	TIPO ENTREVISTA	IDENTIFICADOR	PERFIL
<b>RESPONSABLES</b>				
Entrevista semi-estructurada comunicativa	63 min	Presencial	P1	Director Centre Obert
	57 min	Presencial	P2	Técnico Programa de Mentoría Social Cataluña
<b>PERSONAL INVESTIGADOR</b>				
Entrevista semi-estructurada comunicativa	56 min	Skype	P3	Pedagoga, educadora social e investigadora en educación
	43 min	Skype	P4	Docente e investigadora en educación
<b>JÓVENES EXTUTELADOS</b>				
Historia de vida comunicativa (orientada a las trayectorias educativas)	41 min	Presencial	P5	- Jóvenes migrantes ex tutelados. - Edad: 19 años. - Procedencia: continente africano
	28 min	Presencial	P6	- Bajo nivel escolarización previa - Situación actual: desempleo

Nota: El país de procedencia no se señala por acuerdo con los participantes.

### 3.2. Técnicas de recolección de datos

Se han utilizado dos técnicas cualitativas de recogida de datos: entrevista semi-estructurada comunicativa e historia de vida comunicativa (Gómez et al., 2006), centradas ambas en profundizar acerca de los itinerarios educativos. Por tanto, se han incorporado las características propias de la metodología comunicativa, como son: diálogo igualitario, inteligencia cultural y reflexión e interpretación conjunta de la realidad. En cuanto al procedimiento para la obtención de participantes, se ha llevado a cabo a través de la técnica no probabilista denominada *bola de nieve*.

### 3.3. Descripción del análisis de datos

En base al objetivo del estudio, y con el fin de asegurar que se trataban los ámbitos identificados previamente como claves, la información obtenida se categorizó conforme a los siguientes criterios:

Tabla 3. Categorías de análisis

Categoría de análisis	Indicadores
Mejoras en cuanto a aprendizaje instrumental	Evidencias de mejoras logradas en habilidades comunicativas Evidencias de mejoras logradas en la comprensión lectora Evidencias de mejoras logradas en cuanto a vocabulario
Mejoras conductuales, sociales y de convivencia	Mejor en cuanto a la actitud hacia el aprendizaje Utilización del diálogo para resolución de conflictos Interacciones más respetuosas y solidarias Mejora en la identificación y gestión de emociones Mejoras en el bienestar
Impacto en el grado de ocupabilidad del colectivo	Desarrollo y adquisición de habilidades y competencias valoradas en el mercado laboral
Desafíos detectados por los profesionales en la implementación	Dificultades detectadas en la implementación del TEA con este colectivo
Barreras de aprendizaje percibidas por las personas jóvenes en sus trayectorias educativas	Barreras de aprendizaje percibidas

El enfoque comunicativo seguido impulsa el análisis desde un eje exclusor-transformador con el propósito de distinguir los elementos que promueven las desigualdades y los que favorecen su superación (Gómez et al., 2006).

Además, durante las entrevistas se propició el enfoque comunicativo, dejando fluir la conversación y permitiendo así a las personas colaboradoras ser partícipes de la creación

de conocimiento. Para garantizar la validez de las interpretaciones extraídas, se compartió un primer informe de resultados con las personas participantes con el objetivo de debatir o matizar algunos aspectos que no se ajustaban a lo que realmente se quería transmitir, introduciendo las modificaciones pertinentes en la presentación final de resultados.

Las personas colaboradoras accedieron a participar de forma voluntaria, habiéndose obtenido previamente un consentimiento informado; el procedimiento ético a la hora de tratar sus datos se ha asegurado a través de la confidencialidad y el anonimato.

## **4. Resultados**

Se exponen a continuación aquellas declaraciones más representativas de cada una de las categorías de análisis.

### **4.1. Impacto de la inclusión educativa en la integración social del colectivo**

#### *4.1.1. Mejoras logradas en cuanto a aprendizaje instrumental*

Las personas profesionales participantes advierten que los obstáculos más determinantes a los que se enfrentan este colectivo de menores son las dificultades para expresarse oralmente, dificultades de comprensión lectora y de escritura. En este sentido, las diferentes experiencias analizadas coinciden en identificar mejoras a nivel instrumental:

*“Vemos una evolución en el tiempo que están con nosotros, de saber cuatro palabras a poder tener una mínima conversación” [P1]*

Desde un eje transformador, tal y como señalan las investigadoras participantes, ante los retrasos en el acceso a recursos educativos y la escasa dedicación horaria al estudio, las actividades desarrolladas fuera del horario escolar pueden ser la salida ante estos problemas:

*“Los aprendizajes que se realizan fuera del horario escolar tienen un impacto mayor en el aprendizaje de los chicos y las chicas que los que se dan dentro del horario académico, por lo tanto, creo que es muy evidente hacia donde tenemos que trabajar y cuál es la línea a seguir” [P4]*

#### *4.1.2. Mejoras conductuales, sociales y de convivencia*

No solo se desprenden mejoras a nivel instrumental sino también de tipo conductual y convivencial:

*“Hay más interacciones y, como mínimo, son más cordiales y respetuosas” [P1]*

También se destacó que los aprendizajes que obtienen de estas actuaciones educativas pueden impactar en otros aspectos de la vida, como la identificación y gestión de las emociones:

*“Alguna de ellas me ha dicho: ‘Buah, ahora pienso mucho más antes de hablar, antes cuando me decían algo daba algún golpe o gritaba y ahora lo he dejado de hacer’ y luego las educadoras corroboran este tipo de cosas” [P4]*

Generar entornos de aprendizaje dialógico empodera a las personas jóvenes, siendo ellas mismas quienes demandan mayores espacios donde poder emplear el diálogo:

*“En nuestro caso lo que implementamos ha sido las tertulias literarias dialógicas, pero, sin embargo, a partir de esto las menores enseguida comenzaron a reclamar más espacios para sentarse juntas a dialogar... las educadoras sociales comenzaron a realizar alguna asamblea dialógica para consensuar las normas con las menores y, esto, tuvo muy rápido un impacto de mejora también en la convivencia” [P4]*

Por tanto, se infieren mejoras en la actitud hacia el aprendizaje, incremento del bienestar de estas y estos jóvenes, así como interacciones más respetuosas y solidarias, fruto de una mayor utilización del diálogo.

#### *4.1.3. Impacto de las actuaciones educativas de éxito en el grado de ocupabilidad de las personas jóvenes*

Se ha intentado explorar el impacto, si lo hay, en el grado de ocupabilidad de estas y estos jóvenes, puesto que el acceso al empleo es una de las principales necesidades que demandan este grupo de jóvenes, identificada además en la literatura científica como una forma de alcanzar la independencia económica. Profesionales participantes coincidieron en señalar lo siguiente:

*“No nos planteábamos en ningún momento que las tertulias tuviesen un impacto en sus futuras opciones laborales, pero sí se trabaja de manera indirecta, es decir, si mejoran su expresión oral, si mejoran la ortografía, si mejoran el vocabulario, tendrán más opciones de encontrar un mejor trabajo y de poder optar a un nivel académico superior” [P3]*

## 4.2. Desafíos detectados y formas de superarlos

Se recogen aquí cuestiones no identificadas previamente y que son fruto de la co-creación de conocimiento entre participantes e investigadora. El apartado se organiza en diferentes subtemáticas que han ido apareciendo a lo largo de las entrevistas y que las personas participantes estuvieron de acuerdo en reflejar, concretándose en las siguientes:

### 4.2.1 Duración y continuidad

El primero de los desafíos que se extrae es la necesidad de ampliar los espacios de aprendizaje dialógico porque, como se muestra, la implementación de estas actuaciones educativas en centros de menores institucionalizados es muy limitada. Las investigadoras participantes señalan que:

*“Las tertulias llevamos entre tres y cuatro años implementándolas, lo que pasa es que en estos centros la inestabilidad es como la norma” [P4]*

*“Lo que pasa con estos jóvenes es que, raramente, están más de un curso con nosotros, es decir, no hay continuidad” [P1].*

*“Los resultados de estas actividades también dependen de la intensidad y la periodicidad con que se haga la actividad” [P4].*

### 4.2.2 Retraso en el acceso a recursos educativos y escasa dedicación al estudio

La literatura científica ya señala los retrasos en el acceso a recursos educativos y el perjuicio que ello supone para estas personas jóvenes. Tal y como señala uno de los participantes, estos retrasos se dan de forma habitual:

*“En el primer centro (de primera acogida) estuve 6 semanas y después, en el otro centro he estado 3 meses sin curso. Entonces, mientras, he estado de enseñante de mí mismo, cosa que no entiendo o dificulta para mi pregunto a ellos (educadoras/es) y, después de tres meses he empezado clases de castellano” [P5]*

A este respecto, también se explica la dedicación horaria a tareas académicas en el siguiente fragmento extraído de uno de sus relatos:

*“Estudiar en el centro no, solo fuera, en los cursos. Tenía clase por la mañana, desde las once y media hasta la una y media y por la tarde gimnasio” [P6]*

En este sentido, son las propias personas jóvenes quienes valoran aquellos espacios dedicados a la enseñanza, siendo este otro de los aspectos que se acordó resaltar:

*“En el centro de primera acogida muy bien, porque los educadores de allí son todos educadores muy serios y nos enseñan. Allí era obligado tener cada día tres horas para estudiar dentro del centro” [P5]*

#### 4.2.3. Entorno poco facilitador hacia el estudio

Algo que también está reflejado en algunos estudios previos es que la atención residencial no es el entorno que más favorece a la normalización y ello también se ha detectado en el transcurso de los relatos:

*“Yo, cuando no tenía clase, cogía una mochila y un libro y voy fuera a buscar un sitio donde sentar y donde estudiar. Porque, en centro, cuando no tienes clase y te sentabas a aprender hay mucho ruido y no entra en la cabeza” [P6]*

Otro aspecto exclusor que se consensuó señalar es la segregación que sufren estos jóvenes en los centros de atención residencial:

*“No entiendo por qué solo gente extranjera en los centros, si hubiese gente de aquí sería más fácil sentarte y hablar catalán o castellano” [P6]*

#### 4.2.4. Reticencias y bajas expectativas por parte de los profesionales

Los principales obstáculos con los que se encuentran los profesionales que han implementado TEA se resumen en los siguientes fragmentos:

*“Me costó más convencer al equipo de educadores/as y a la dirección del centro que a los propios chicos y chicas. Me dijeron: `esta actuación es un poco utópica, no creo que funcione con nuestros chicos” [P3]*

Se evidencia, de forma clara, que uno de los mayores obstáculos con los que se encuentran al tratar de desarrollarlas es el recelo y la desconfianza por parte de los profesionales. Junto con ello, aparecen las bajas expectativas, la siguiente afirmación, así lo señala:

*“Los y las educadoras me decían: `no les digas tertulias literarias dialógicas, no les digas que vais a leer libros de la literatura clásica porque eso tira muy para atrás” [P3]*

No es solo algo que se haya detectado por parte de los profesionales y la literatura, sino que las personas jóvenes participantes también son conscientes de ello:

*“Muchos educadores son educadores de hablar, pero no educadores de verdad ¿sabes? Hay mucha gente que son educador, pero no saben el significado de educador, y esto no ayuda ni a chicos ni a estado” [P5]*

Frente a las reticencias y las bajas expectativas por parte de los profesionales, se señala que bastaría con cambiar la orientación hacia unos modelos educativos de altas expectativas:

*“Si el aprendizaje lo planteamos como algo diferente, como algo realmente positivo para ellos, cambiará su percepción y decidirán incluso hacerlo en su tiempo lúdico, pero si nosotros mismos lo planteamos como algo obligatorio, como algo que es un rollo y que no nos creemos ni nosotros que va a ser útil pues... ¿qué esperamos?” [P3]*

A ello se le suma la necesidad de que las personas profesionales adquieran una formación de orientación dialógica:

*“Yo pienso que, precisamente el desafío está ahí, en hacer llegar la formación dialógica y la evidencia científica de impacto social a estos y estas profesionales, porque atienden a menores muy vulnerables” [P4]*

Adicionalmente, el aprendizaje dialógico y la implementación de estas actuaciones no conduce a mejoras solo hacia los menores, sino que también conlleva mejoras a nivel profesional:

*“Lo que hace estas actuaciones educativas es que, las educadoras sociales, se den cuenta de que hay salida...de que ya hay actuaciones que están consiguiendo esta transformación y de que ellas pueden ser esa segunda oportunidad que estas chicas merecen, entonces eso también las empodera mucho, lo que las educadoras dicen es que han experimentado como un reencanto por la profesión” [P4]*

Como podemos comprobar, las personas jóvenes demandan que su estancia en los centros vaya más allá de cubrir las necesidades más urgentes, siendo un aspecto que los participantes insistieron en señalar:

*“Si yo voy a centro y no me enseñan nada...cuando salga voy a buscar trabajo y ¿qué me van a decir? ¿Tienes certificado? No, lo siento. Y si todo el mundo dice lo mismo, ¿qué voy a hacer?... Entonces, para evitar esto yo creo que los educadores y directores pueden cambiar cosas” [P5]*



Para concluir, cabría señalar que, desde los programas de mentoría se desarrolla y ofrece un espacio transformador que puede superar las situaciones de segregación a la que se ven expuestos estos jóvenes:

*“La mentoría es aquello de que te ofrezco mi relación, pero mi relación lo que hace es empoderarte para que tú puedas tener otras relaciones porque si no, ¿qué pasa? Te acabas relacionando con los tuyos, con los que tienes en el centro.” [P2]*

## 5. Discusión

Del análisis realizado se desprende el logro de diversas mejoras, tanto a nivel instrumental, como son el aumento del vocabulario y mejora de la expresión oral, como en la actitud hacia el aprendizaje, incremento del bienestar de estos y estas jóvenes e interacciones más respetuosas y solidarias, fruto de una mayor utilización del lenguaje y el diálogo (Vigotsky, 1979), aspectos que ya aparecían evidenciados en otras investigaciones previas (García Yeste et al., 2018; Villardón-Gallego et al., 2018) en las que se desarrollan espacios de aprendizaje dialógico con otros colectivos, lo que demuestra su transferibilidad.

Como se ha reflejado, son las propias personas jóvenes quienes demandan que su paso por los centros de atención institucional vaya más allá de cubrir las necesidades más básicas y realmente se les prepare para alcanzar una autonomía exitosa. En este sentido, la estrategia educativa *TEA* puede ser útil para implementar en contextos de atención institucional porque, como señalan (Jolly et al., 2004) son una herramienta que se orienta a la continuidad de los aprendizajes y que conducen a la adquisición de competencias básicas. Según autores como Sala-Roca et al., (2012) el apoyo fuera del horario escolar es especialmente importante en los procesos de alfabetización y contribuye a mostrar la importancia del logro académico a los estudiantes, potenciando el interés por continuar con los estudios.

Además, conocemos que el grado de participación del alumnado de origen extranjero en actividades educativas extraescolares es menor que el de sus iguales nativos (Iglesias, 2015, cit. en Essomba et al., 2019 p.52) y que, como señalan (Llosada-Gistau et al., 2015), aquellas personas jóvenes institucionalizadas que participan en actividades fuera del horario escolar demuestran un bienestar significativamente mayor que aquellos que no participan.

Las actividades en horario extraescolar sirven de refuerzo a aquellos alumnos que no disponen de apoyos educativos suficientes (Rodríguez Navarro et al., 2012), pues aumentan la dedicación horaria a tareas instrumentales de aquellos que cuentan con una dedicación horaria limitada, acelerando de este modo los procesos de aprendizaje. Por tanto, en el ámbito educativo, el tiempo libre se convierte en una fortaleza y un activo (Iglesias-Vidal, 2014).

Igualmente, no podemos obviar los diferentes desafíos existentes. El primero con el que nos hemos encontrado en la elaboración del estudio es la escasez de centros que implementen estas actuaciones educativas con menores tutelados, que puedan usarse como modelos a seguir y, por ende, también existe una falta de investigación sobre los efectos de estas actuaciones educativas con el colectivo objeto de nuestro estudio. Esta situación puede estar contribuyendo a la reticencia en la implementación de estas estrategias inclusivas avaladas científicamente.

Pese a que la literatura científica ha demostrado que la atención institucional no es el mejor ambiente para la normalización (Sala-Roca et al., 2012), la atención residencial sigue siendo la principal medida utilizada para atender a menores desamparados en muchos países; por tanto, es evidente la necesidad de investigar y plantear actuaciones que mejoren las condiciones de estos entornos (Sala et al., 2009) y permitan realmente contribuir a la inclusión social.

Vinculado a este, otro de los desafíos detectados es que se hace patente la existencia de deficiencias en la capacitación de profesionales hacia estrategias inclusivas eficientes (Sala et al., 2009) y ello se transmite en la frecuente existencia de bajas expectativas hacia sus capacidades. Las expectativas, como señalan Arroyo y Ramos (2018), determinan nuestras conductas, por tanto, terminan influyendo en la consecución del logro académico por parte del alumnado lo que, aunque sea de forma parcial, explica sus bajos resultados académicos (Sala-Roca et al., 2012) y su precaria motivación hacia los estudios superiores. Un estudio realizado por Díez-Palomar et al. (2020) identificó una actitud positiva hacia el aprendizaje de menores que participaron en tertulias dialógicas, por lo que se infiere que los contextos sociales tienen una gran influencia en las actitudes de las personas. Como señalaba una de las pioneras del Trabajo Social, “las actitudes son factores que influyen en nuestras vidas más de lo que solemos pensar” (Richmond, 1917, p. 45). Ante tales circunstancias, la formación dialógica de los profesionales de esa disciplina se presenta como una vía transformadora que conduce, no solo a mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes (Rodríguez et al., 2020), sino también a una recuperación del potencial

transformador de las propias personas profesionales. En definitiva, a pesar de la existencia de estos desafíos, los hallazgos son alentadores.

## 6. Conclusiones

Estas conclusiones, aunque son exploratorias, contribuyen a afianzar la hipótesis planteada, es decir, garantizar una formación equitativa y de calidad es una herramienta eficaz para potenciar la integración social de menores que migran solos, mostrando la posibilidad de crear contextos de aprendizaje dialógico en entornos institucionales, así como los beneficios a los que ello conduce para este colectivo concreto de menores tutelados. Los resultados aquí expuestos pretenden contribuir, por un lado, a visibilizar un problema social que acarrea graves consecuencias y, por otro lado, poner a disposición de los responsables políticos y, especialmente, de las entidades y profesionales que les atienden, aquellas intervenciones que brindan la oportunidad de alcanzar mejores resultados educativos y sociales, superando modelos educativos que perpetúan situaciones de exclusión.

Aun así, resulta necesario reconocer las limitaciones que presenta el estudio: en primer lugar, aunque se ha intentado contrastar los datos acudiendo a varias fuentes, los hallazgos podrían enriquecerse a través de entrevistas a menores migrantes que estén o hayan participado en estas actuaciones educativas inclusivas. En este estudio no ha sido posible contar con su participación, debido a que no se ha logrado contar con el permiso de los organismos a quienes corresponde su tutela. Adicionalmente, estudios longitudinales, incluidos análisis cuantitativos, podrían aportar mayor evidencia sobre la efectividad a largo plazo de estas intervenciones educativas y permitirían un mayor análisis del impacto real en el grado de ocupabilidad. A este respecto, estudios de caso también servirían para realizar análisis más profundos. Reconocemos también que el tamaño de nuestra muestra es bajo, lo que puede repercutir en la transferencia de los resultados y la validez interna del estudio.

Respecto a futuras líneas de abordaje, por un lado, deberían implementarse actuaciones educativas como *TEA* de manera continuada con este perfil de menores tutelados, a fin de analizar en profundidad la eficiencia de estas. Además, se podría analizar la viabilidad de participación comunitaria en los centros de cuidado institucional, así como desarrollar planes de coordinación con las familias, puesto que ambas son estrategias que, según la literatura, conducen a mejores resultados educativos. Quedan muchos retos sobre los que trabajar para frenar las dificultades con las que se encuentran estos jóvenes, por ello, como

profesionales e investigadores debemos de mantener nuestro compromiso hacia la construcción de sociedades más respetuosas y equitativas. La información recopilada y reflejada en este estudio es un intento de caminar hacia ese estado de equidad, esperando que la evidencia recogida sirva como escalón para acercar, lo que algunos llaman utopía, a la realidad.

## Referencias bibliográficas

- Arroyo, M.J. y Ramos Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-203.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367>
- Augelli, A., Lombi, L. & Triani, P. (2018). Unaccompanied Minors : Exploring Needs and Resources to Plan Socio-educational Programs into School Settings. *Italian Journal of Sociology of Education*, 10(1), 43-61. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2018-1-3>
- Borsch, A.S., Skovdal, M. & Jervelund, S.S. (2021). How a School Setting Can Generate Social Capital for Young Refugees: Qualitative Insights from a Folk High School in Denmark. *Journal of Refugee Studies*, 34(1), 718-740.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1093/jrs/fez003>
- Bray, M. (2020). Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications. *ECNU Review of Education*, 4(3), 442-475.  
<https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
- Christou, M. & Puigvert, L. (2011). The role of 'Other Women' in current educational transformations. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 77-90.  
<https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543855>
- Comasòlivas Moya, A., Sala-Roca, J. y Marzo Arpón, T.E. (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *SIPS Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 125-137.  
[https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.31.10](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.10)
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Comunicación [COM (2010) 2020 final, de 3.3.2010].  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0028>

- Di Rosa, R.T., Gucciardo, G., Argento, G. & Leonforte, S. (2019). *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*. Edizioni FrancoAngeli.
- Díez-Palomar, J., García-Carrión, R., Hargreaves, L. & Vieites, M. (2020). Transforming students' attitudes towards learning through the use of successful educational actions. *PLoS ONE*, 15(10): e0240292. <https://doi.org/https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240292>
- Eriksson, M., Wimelius, M. & Ghazinour, M. (2019). 'I Stand on My Own Two Feet but Need Someone Who Really Cares': Social Networks and Social Capital among Unaccompanied Minors for Becoming Established in Swedish Society. *Journal of Refugee Studies*, 32(3), 372-396. <https://doi.org/10.1093/jrs/fey030>
- Essomba, M.A., Guardiola, J. y Pozos, K.V. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuesta para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 43-62. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/73219/44624>
- European Commission. (2018) [Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion]. *Education for unaccompanied migrant children in Europe: ensuring continued access to education through national and school-level approaches*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/199533>
- Eurostat (12 de agosto de 2020). When are they ready to leave nest? *Products Eurostat News*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20200812-1>
- Ferrán, C. y Montserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21(4), 543-547.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Gairal-Casadó, R., García-Yeste, C., Novo-Molinero, M.T y Salvadó-Belarta, Z. (2019). Talleres científicos de aprendizaje extraescolar: Estimulando las aspiraciones educativas de los Adolescentes institucionalizados. *Children and Youth Service Review*, 103, 116-126. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.05.037>
- García, R. (2012). Out of the Ghetto: Psychological Bases of Dialogic Learning. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 51-69. <https://doi.org/10.4471/ijep.2012.04>

- García Yeste, C., Gairal Casadó, R., Munté Pascual, A. & Plaja Viñas, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23(1), 62-70. <https://doi.org/10.1111/cfs.12384>
- Girbés-Peco, S., Macías-aranda, F. & Álvarez-Cifuentes, P. (2015). From a Ghetto School to a Learning Community: A Case Study on the Overcoming of Poverty through a Successful Education. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88-116. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2015.04>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Ed. El Roure.
- Gómez, A., Puigvert, L. & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3). <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Gonzalez, J.E., Pollard-durodola, S., Simmons, D.C., Taylor, A.B., Davis, M.J., Fogarty, M. & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001>
- Hadler, M. (2012). The influence of world societal forces on social tolerance. A time Comparative Study of Prejudices in 32 countries. *The Sociological Quarterly*, 53(2), 211-237. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2012.01232.x>
- Hedin, L. (2014). A sense of belonging in a changeable everyday life – a follow-up study of young people in kinship, network, and traditional foster families. *Child & Family Social Work*, 19(2), 165-173. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00887.x>
- Hjerm, M. (2005). What the Future May Bring: Xenophobia among Swedish Adolescents. *Acta Sociologica*, 48(4), 292-307. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0001699305059943>
- Iglesias-Vidal, E. (2014). La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 167-182. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197511>
- International Federation of Social Workers. (2018). *Global Social Work Statement of Ethical Principles*. <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>

- Jolly, E., Campbell, P. & Perlman, L. (2004). *Engagement, capacity, continuity: A trilogy for student success*. G.E. Foundation. <http://www.campbell-kibler.com/trilogy.pdf>
- Llosada-Gistau, J., Montserrat, C. & Casas, F. (2015). The subjective well-being of adolescents in residential care compared to that of the general population. *Children and Youth Services Review*, 52, 150-157.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.11.007>
- Marzo Arpón, T., Sala-Roca, J., Jariot, M. & Arnau-Sabatés, L. (2016). Com desenvolupen els Centres Residencials d'Acció Educativa les competències bàsiques d'empleabilitat en els adolescents tutelats? *Dipòsit digital de Documents de la Universitat Autònoma de Barcelona*. <https://ddd.uab.cat/record/170235>
- Ministerio de Educación (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Secretaría General Técnica, Catálogo de publicaciones del Ministerio: [educacion.gob.es](http://educacion.gob.es).  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E>
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex tutelados*. Centro de Publicaciones. Informes, estudios e investigación 2011. <https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/productos/pdf/UCI2011.pdf>
- Ministerio de Trabajo y Economía Social (2021). *Informe Jóvenes y mercado de trabajo Junio 2021*.  
[https://www.mites.gob.es/ficheros/ministerio/sec\\_trabajo/analisis\\_mercado\\_trabajo/jovenes/2021/Junio\\_2021.pdf](https://www.mites.gob.es/ficheros/ministerio/sec_trabajo/analisis_mercado_trabajo/jovenes/2021/Junio_2021.pdf). <https://doi.org/x>
- Molina Diaz, M., Benet Gil, A. y Doménech Vidal, A. (2019). La tutoría entre iguales : un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 277-292. <https://doi.org/10.5209/RCED.57271>
- Montserrat, C., Casas, F. & Baena, M. (2015). *L'educació dels infants i adolescents en el sistema de protecció. Un problema o una oportunitat?* Ed. Documenta Universitaria.
- Pecora, P.J., Kessler, R.C., Brien, K O., Roller, C., Williams, J., Hiripi, E., English, D., White, J. & Anne, M. (2006). Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: Results from the Northwest Foster Care Alumni Study. *Children and Youth Services Review*, 28, 1459-1481.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2006.04.003>

- Plaja Viñas, T. (2019). Un paso más en la investigación en Trabajo Social: aportaciones de la Metodología Comunicativa. *International Journal of Roma Studies*, 1(2), 144-158. <https://doi.org/10.17583/ijrs.2019.4312>
- Prats, J., Deusdad, B. & Cabre, J. (2017). School xenophobia and interethnic relationships among secondary level pupils. *Education as Change*, 21(1), 95-112. <http://dx.doi.org/10.17159/1947-9417/2017/750>
- Prieto-Flores, O. y Feu Gelis, J. (2018). ¿Qué impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? Una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 153-167. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/55776>
- Pujadas, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Richmond, M. (1917). *Social Diagnosis*. Russell Sage Foundation.
- Ríos González, O., García Yeste, C., Jiménez, J M. e Ignatiou, Y. (2019). Construyendo una formación del profesorado de calidad: estudiantes de grado de educación participando en programas de voluntariado en escuelas de éxito. *Education XX1*, 22(2), 267-287. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22620>
- Rodríguez, J. A., Condom-bosch, J. L., Ruiz, L. & Oliver, E. (2020). On the Shoulders of Giants: Benefits of Participating in a Dialogic Professional Development Program for In-Service Teachers. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00005>
- Rodríguez Navarro, H., Ríos González, O. y Racionero Plaza, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 67-87. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-207>
- Sala Roca, J., Jariot, M., Villalba, A. & Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1251-1257. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.010>
- Sala-Roca, J., Villalba, A., Jariot, M., & Arnau, L. (2012). Socialization process and social support networks of out-of-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 1015-1023. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.02.002>



- Serradell, O. y Munté, A. (2010). Dialogicidad y poder en el discurso racista y antirracista. *Revista signos*, 43, 343-362. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400006>
- Sobane, K., Momani, F. A., Bislimi, F., Nouns, I. & Lunga, W. (2018). Barriers to access to education for migrant children. *Human Sciences Research Council, Institutional Repository*. <http://hdl.handle.net/20.500.11910/12809>
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups : how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. <https://www.tandfonline.com/toc/ccje20/43/1?nav=tocList>
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. *Sustainability*, 10(7), 2138. <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Editorial .