

CAPÍTULO 10

LOS MAL LLAMADOS “MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS” (MENA) EN BARCELONA DESDE LA VISIÓN DE LAS Y LOS EDUCADORES

RUTH VILÀ BAÑOS*, MONTSE FREIXA NIELLA*, ANGELINA SÁNCHEZ MARTÍ**,
MARÍA INÉS MASSOT LAFÓN*, Y FRANCISCA RUIZ GARZÓN***

**Universitat de Barcelona, **Universitat Autònoma de Barcelona,*

****Universitat de Granada*

INTRODUCCIÓN

Desde diferentes voces cada vez más recurrentes se demanda un nuevo término que supere las limitaciones del tradicional MENA. El artículo 189 del Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, los define como:

Extranjero menor de dieciocho años que llegue a territorio español sin venir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección del menor, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, así como a cualquier menor extranjero que una vez en España se encuentre en aquella situación. (p. 118).

Una de las críticas señala el uso politizado por la extrema derecha en las redes sociales y el fomento de la xenofobia (Martín, 2019). También se ha expresado en reiteradas ocasiones el rechazo de este término por la evidente criminalización hacia estos niños y niñas. Los expertos denuncian que su uso invisibiliza el hecho de que estamos hablando de niños y adolescentes que han llegado a nuestro país sin sus familias y que se encuentran en situación vulnerable.

Distintos autores han descrito su perfil y características (Gallego et al., 2011; Kaddur, 2005) como niños, de 16 años, con bastantes hermanos y una madurez mayor a la que les correspondería por edad cronológica, con baja autoestima, sentimiento de inferioridad, falta de expectativas e intereses, hábitos y actitudes negativas y, además, que viven situaciones de desestructuración familiar, de dependencia y drogadicción. Sin embargo, no todos comparten el mismo contexto familiar (Mohamed, Ruiz y Vilà, 2018). Martínez de Apellaniz et al. (2009) señalan que es un grave error pensar que provienen de familias desestructuradas, tal y como se potencia desde los medios de comunicación españoles, dado que la gran mayoría no eran niños de la calle en origen, sino que en general vivían con su familia nuclear.

En Barcelona, según el informe “Aquí, avui, encara” (Rivas y Tarragona, 2018), se observa una creciente llegada de estos niños y niñas. Si bien entre los años 2010 y 2015 la media de MENA llegados a Cataluña era de 363, la tendencia actual es mucho más elevada, ya que en 2017 llegaron 1489 MENA. Rivas y Tarragona (2018) apuntan que la mayoría de estos adolescentes menores de edad que llegan solos a Cataluña, una vez aquí, se encuentran con un sistema saturado. Los centros que se crean se encuentran en espacios poco adecuados, donde la ratio de profesionales es muy baja y la asignación de recursos humanos e infraestructura es insuficiente. Además, el alto número de fugas que se producen supone que vivan en la calle, ocupen pisos, quedando totalmente desprotegidos.

El estudio de Sánchez-Fernández et al. (2017), en Melilla, muestra las carencias y necesidades de las instituciones que trabajan con esta población, señalando que los profesionales deberían tener una preparación específica para poder tratarlos. Estas conclusiones pueden extrapolarse a la situación vivida actualmente por los centros de Barcelona. Existe una clara necesidad de coordinación y de conformación de equipos multidisciplinares. Sin embargo, la falta de preparación de los profesionales refuerza la idea de que si hay presencia de menores en la calle es porque los profesionales de la institución no realizan su labor de forma adecuada.

Así, la propuesta que presentamos, parte de un proyecto más amplio I+D (RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, UE), cuyo objetivo general es visibilizar la situación de estos niños y jóvenes en Barcelona y Melilla. Sin embargo, este capítulo responde parcialmente a este objetivo centrándose únicamente en Barcelona.

MÉTODO

Con el objetivo de recabar las necesidades socioeducativas, expectativas y relatos de futuro de los MENA, así como identificar retos y mejoras para los servicios, planteamos un estudio descriptivo-comprensivo. Mediante la técnica de encuesta usamos la entrevista semiestructurada para recoger la visión de las y los educadores que trabajan con este colectivo en Barcelona. Para la creación de las dimensiones de las entrevistas se llevaron a cabo dos grupos de discusión con profesionales en activo que validaron las categorías e indicadores definidos previamente tras la revisión teórica.

La población objeto de estudio son las y los gestores y educadores que trabajan con MENA en Barcelona. El muestreo fue intencional y representativo de los mismos, considerando la siguiente tipología de organización:

Servicio de protección de emergencia.

Servicio de primera acogida y atención integral.

Pisos para jóvenes entre 16 y 18 años.

CREI (centro residencial de educación intensiva) y CRAE (centro residencial de acción educativa)

Recursos externos al sistema de protección.

Metodológicamente, nos situamos ante una perspectiva investigadora acompañada de un diseño flexible y emergente, en continua revisión, así como de unos criterios de racionalidad que garantizan el rigor metodológico del proceso y de las técnicas de recogida y análisis de datos utilizados. La conceptualización de la investigación responde a un enfoque democrático y, por tanto, participativo, dando entrada a todos los implicados en el mismo, analizando, interpretando y tomando decisiones consensuadas para la determinación de resultados y de prioridades de acción y de investigación. Este compromiso, participación y consenso quedó garantizado a través de una estructura metodológica que ha seguido la lógica procedimental propia de la investigación cualitativa en la primera parte del diseño del proyecto.

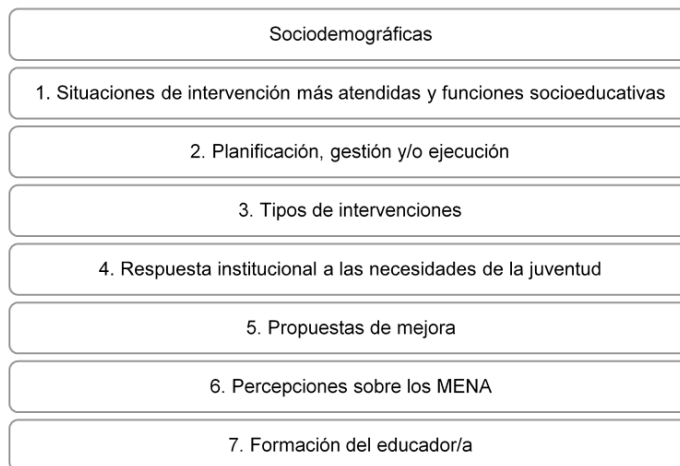
RESULTADOS

Dimensiones para el guion de entrevistas a educadoras y educadores

Fruto de los grupos de discusión entre siete profesionales de la educación social, activistas y expertos en la atención socioeducativa a este colectivo, se identificaron siete dimensiones para los guiones de entrevista dirigidos a profesionales (Figura 1).

En este capítulo el análisis se centra parcialmente en una de las dimensiones: la de tipos de intervenciones, concretamente, por lo que se refiere a la intervención educativa.

Figura 1. Dimensiones validadas en los grupos de discusión para el guion de entrevista a educadores



Participantes en el estudio

Se llevaron a cabo 15 entrevistas a educadores en Barcelona, que fueron grabadas y transcritas para su tratamiento y análisis. Concretamente la distribución fue la siguiente (Figura 2).

Figura 2. Datos descriptivos de la muestra de educadores



La intervención educativa

Gran parte de los argumentos giran en torno a la individualización de la atención socioeducativa de los mal llamados MENA. Algunas de las personas entrevistadas identifican el Proyecto Educativo Individualizado (PEI) como base donde se identifica la individualización de la intervención educativa:

“...normalmente, tanto centros como pisos, a nivel individual se trabaja a partir del PEI, Proyecto Educativo Individual, y en los pisos el PTI, (...) el Plan de Trabajo

Individual, y a partir de ahí es donde se intenta dar atención a cada sujeto de manera particular, atendiendo sus particularidades”.

“Tenemos el proyecto educativo de centro, pero también se hace cada año el PEI (...). Cada educador/a hace a sus tutorados un informe donde se proyectan diferentes aspectos de su desarrollo social y personal, digamos la familia, aspectos familiares, aspectos de salud, el aspecto educativo, el aspecto de la sexualidad, el aspecto relacional... se reflejan en el PEI”.

En otros casos, donde el PEI está en proceso para incluir en mayor medida la intervención individualizada -básicamente en centros de protección de emergencia- se indican los procesos de organización de ratios, agrupando las y los jóvenes para una atención lo más individualizada posible mediante la figura de la tutoría:

“Hasta ahora estamos trabajando por grupos, por equipos. Somos tres grupos, que son llegada, estada, despedida, con cada, hay una tutora o tutor para cada grupo y, en general, 10 chavales de media. Entonces, ese seguimiento era, pero nuestra idea es hacerlo más personalizado”.

Efectivamente, la individualización de la intervención se consigue según algunas educadoras y educadores de centros de los recursos externos, a través de la tutorización, pero también de la flexibilidad y transversalidad:

“Piensa que con la excusa de los talleres y las transversales, la prioridad es que estos chicos estén atendidos según las necesidades de cada uno. Es muy flexible, (...) abierto y variable. No tienes una fecha de inicio ni una fecha de final, no tienes una programación cerrada, porque sería imposible. Incorporaciones continuas cada vez que comenzamos un taller. Porque los chicos llegan cuando llegan. Si te llega uno en enero, ¿que se ha de esperar al septiembre que comiencen los cursos? pues no, si comenzamos en febrero un taller nuevo podemos incorporar jóvenes. Y es totalmente personalizado, o al menos lo intentamos y estamos luchando para que eso no cambie”.

La tutoría, la flexibilidad y la regulación de las acciones educativas son tres ejes fundamentales en algunas de las intervenciones, especialmente vinculados con las necesidades de las y los jóvenes:

“El hecho de que cada chaval tenga un tutor, una tutora, es la intervención individualizada. Pero también la filosofía educativa que tenemos es individualizar la acción educativa, teniendo en cuenta las necesidades particulares de cada chaval. Tenemos una normativa general, pero es flexible y nosotros nos movemos dentro de esta normativa.

Un elemento común en las intervenciones es la necesidad de una intervención ajustada a la inmediatez de sus necesidades y adaptándose al máximo a su realidad y circunstancias, por ejemplo, a consecuencia del estado de su documentación:

“...el equipo educativo es la intervención más directa con los chavales, de acompañamiento, de ayudar en las gestiones fuera, de acompañar a la escuela, de un trabajo más directo”.

Esta realidad fuerza que las intervenciones más eficaces sean aquellas que mejor se adapten a cada momento y situación, creando una atmosfera de improvisación e informalidad en algunas de las intervenciones, especialmente de los educadores y educadoras más jóvenes entrevistados:

“Es ir solucionando, en la medida de la marcha”

“Igualmente a esos chicos se les acompaña y se les hace tutorías en sitios informales, o sea, ir a dar una vuelta, hablar con ellos, qué necesidades tiene, o sea, es todo muy informal”.

Un aspecto clave es centrarse en los intereses de las y los jóvenes:

“...yo siempre les digo cuando llega un chaval: ¿cómo te imaginas en 10 años? y a partir de aquí empezamos a trabajar un poquito en qué se puede llegar de aquí a 10 años”.

Convivencia y gestión de los conflictos en el centro

Ante los conflictos que emergen, hay cierta tendencia a identificar dos momentos. En el primero, la intervención va dirigida a la gestión emocional e incluso, si es necesaria, a la contención física del joven (en algunos casos mediante la intervención de Mossos d'Esquadra):

“Si hay que hacer contención física, se hace contención física y después de que se haya relajado el ambiente, pues, se intenta hacer intervención educativa con ellos”.

En este primer momento, el educador traductor puede ser un buen recurso, ya que con el idioma materno del joven se hace más factible esta primera contención:

“...hay una mayoría de educadores marroquíes que esa es su función, están exaltadísimos, les meten los peores turnos, con los chavales que son más chunguillos, digamos, así y entonces su función es contener con el idioma, con la cultura, a partir de la cultura también se contienen muy bien”.

Y en un segundo momento de intervención educativa se utiliza la reflexión. Se señalan diversas técnicas y actuaciones ante los conflictos:

Las actuaciones de los jóvenes contra las normas de convivencia tienen consecuencias de mayor a menor carácter, establecidas según el centro, pero mayoritariamente son refuerzos negativos a modo de castigo, eliminando algún privilegio o salida, o añadiendo más tareas o responsabilidades al joven.

Técnicas visuales o identificativas de aquellas conductas no permitidas, por ejemplo, con el semáforo o los puntos rojos.

Técnica de movilidad con el joven, caminando, para facilitar la distancia con el conflicto y la reflexión ante el mismo.

La firma de un compromiso inicial de convivencia donde el joven se compromete para evitar ser expulsado del piso tutelado:

Vínculo educativo: entre la confianza y los límites

La relación entre educadores y MENA es una cuestión a la que se da mucha importancia. Especialmente se identifica la relación desde el respeto y la cercanía. Entre los jóvenes hay una necesidad y búsqueda de cariño, atención, diálogo y compañía en el educador/a:

“Es una relación muy positiva, hablamos mucho, se acercan mucho, siempre buscan mucho el cariño, la atención, el dialogo, la compañía. Es una relación positiva”.

Estos aspectos se identifican y traducen como una relación cercana parecida a la familiar, sobre todo por parte de algunos educadores, especialmente los que tienen más experiencia y edad.

“Se crea un vínculo parece al familiar ya que para ellos es lo más parecido. Todavía me escriben y vienen a ver chicos diciendo que me quieren y que me echan de menos”.

De hecho, tres educadores identifican como este vínculo con las y los jóvenes se mantiene incluso finalizada la relación profesional, evidenciando la profundidad de algunos vínculos:

“Muchos chavales se van del centro y nos continúan llamando”.

Este vínculo crece y madura por ambas partes:

“Yo estoy con ellos en contacto aún. O sea, son un amor, (...) son personas como nosotros y ellos muchas veces me escriben, “¿cómo estás?” se preocupan, por así decirlo y claro, más por mí, por lo que yo podría decir, que yo por ellos”.

Desde la perspectiva de las y los educadores, hay tres elementos clave en la creación y mantenimiento de ese vínculo tan especial con las y los jóvenes:

Compartir elementos comunes.

Recibir ayuda incondicional ante sus dificultades.

Participar en la gestión de la documentación.

El primer elemento más comentado para la creación de estos vínculos es el hecho de compartir con ellos elementos comunes como la religión, la cultura, la edad o la experiencia de ser tutelado:

“...yo soy ex tutelado también, he pasado por centros residenciales, entonces al explicar eso, al ser marroquí, etc., hay un vínculo ahí que nace solo el primer día”.

“La verdad que tengo mucha relación con los chicos a nivel emocional. Quizás por el hecho de compartir religión con ellos, me ven como una persona cercana. Sí que cuando empecé a trabajar con ellos, éramos de edades más similares, recién abada la carrera con 21, 22 años, me llamaban hermana, ujt en árabe, que es una señal de respeto, reconociéndome mi estatus, como hermana en la fe. Al principio era hermana, años más tarde he acabado siendo jaaltu, que es tía, incluso, algunos ya me llaman

madre, umm (risas). Entonces, la parte esta emocional la tenemos muy cercana y sí que conmigo pueden tratar temas más como el echar de menos a su familia, no, pueden abrirse más por esta, este reconocimiento cultural que me dan a mí por ser también musulmana”.

Un segundo elemento también bastante coincidente para mantener el vínculo entre educadores y las y los jóvenes es poder ofrecer ayuda incondicional ante las dificultades, especialmente lo comentan educadores de los recursos externos y de centros de emergencia:

“...estar en la calle conlleva una degradación en la salud...y vino y me dice: “¿tú eres educador, no?, y yo: “sí, sí”, “es que mira lo que me ha salido” y me enseñó las piernas y las manos. Tenía como una especie de infección cutánea y tal, y dije “ostias, ara qué”, y me dice “no sé, no sé”, y le acompañamos al médico. Y a partir de ahí se estableció como una especie de vínculo y no sé qué. Y ese chico fue como la puerta de entrada a todo un grupo que tenía atemorizado a todo Ciutat Vella”.

Otro elemento recurrente es participar en la gestión de la documentación, en los centros de primera acogida y atención integral que llevan menos de dos años trabajando con jóvenes en esta situación. La gestión de la documentación puede facilitar o dificultar el vínculo, en función de cómo se vive el proceso arduo y burocrático:

“Con Consulado de Marruecos es muy difícil, algunos no les ha llegado nunca el pasaporte y ahora tenemos problemas. Y esto complica mucho el vínculo con el chaval, el chaval se enfada mucho”.

“Yo, muy buena, muy cercana, la verdad que muy cercana. He tenido la suerte de... también por el tema del idioma, que yo me podía comunicar mejor con ellos. También, que yo me encargaba de la gestión de la documentación, y eso también enganchaba mucho con los chavales... (...) yo recuerdo que los chavales me tenían mucho respeto, pero a la vez, también muy cercana”.

En las entrevistas emergen con fuerza la importancia de las emociones y la parte afectiva en la intervención educativa, señalando la necesidad de que el educador/a esté presente para estos jóvenes:

“Estar ahí, que esté tu presencia ahí. Darles jabón para que se duchen y también la ropa y darles sábanas nuevas. Estar ahí como si fueras una madre, ya está. Y que él sepa que estás ahí, y ya está”.

“Hay una parte muy, muy, muy afectiva. No la suelen verbalizar, pero hay una parte afectiva importante (...). Hay una demanda de “preocúpate por mí, cuídame, demuéstreme que estás pendiente de mí”, (...) que haya una preocupación real”.

Un elemento bastante presente en las entrevistas es la confianza. Aunque desde algunas voces, la intervención educativa se define no sólo por la confianza, sino también por los límites necesarios en toda relación educativa:

“Es una relación muy bonita. Es una relación en la que estás siempre trabajando entre la confianza y los límites. Y aquí te has de mantener”.

“... y también, límites. Límites, sí le das al chaval todo lo que necesitas, le haces todo el acompañamiento que necesita, pero poniendo medidas educativas, tiene que ver las consecuencias, si no ve consecuencias evidentemente se deja llevar por el placer, por el grupo.”.

Dificultades para una intervención educativa ajustada

Aunque de forma más o menos compartida se aboga por una atención individualizada, flexible y adaptada a sus necesidades e intereses, bajo una lógica relacional de vínculo educativo basado en la confianza y los límites, esta propuesta de intervención educativa no carece de dificultades. Algunas voces identifican las siguientes limitaciones:

El perfil profesional de las y los educadores.

El nivel de desarrollo de los proyectos educativos de centro.

Falta de recursos personales.

Dificultad de gestión del tiempo y/o de encaje con los tiempos de los MENA.

A menudo, la escasa formación educativa de algunos educadores promueve intervenciones más asistenciales que educativas. El perfil profesional de las y los educadores no siempre encaja con las demandas de la intervención educativa. Se añade que en ocasiones se valora más la formación en idiomas, como el árabe, que la formación técnica en educación:

“Realmente he estado en centros donde la repuesta era muy asistencial; donde los perfiles profesionales eran muy variados, pero poco cercano a lo educativo. En muchas ocasiones por el simple hecho de ser marroquí o marroquina ya se consideraba un perfil adecuado para trabajar con estos chicos”.

Se identifica que no todos los centros tienen el mismo nivel de desarrollo en la elaboración de los proyectos educativos de centro. Al mismo tiempo, parte de esta documentación no siempre encaja con la realidad de los jóvenes y, por tanto, no acaban de resultar eficaces para la intervención educativa:

“El proyecto educativo es otra cosa. En él se contempla la intervención socioeducativa a nivel de entidad con alguna especificación por proyectos. El problema es que los jóvenes que atendemos nosotros suelen estar fuera de según qué acciones reflejadas en el proyecto marco (por falta de documentación, por falta de nivel formativo y alternativas educativas). Hay una parte de vacío administrativo que no completa algunas situaciones (cada vez más comunes con estos jóvenes), y que hace que no se pueda seguir el proyecto educativo de la entidad”.

Otra de las dificultades es la falta de recursos personales para atender con suficiente individualización al colectivo mediante unas ratios adecuadas:

“En ese sentido se adaptaba a las necesidades, se intentaba eh, no siempre se podía por el tema de los ratos también”.

Finalmente, destaca la dificultad de gestión del tiempo y/o de encaje con los tiempos de los jóvenes. La falta de tiempo es un grave hándicap para la individualización, especialmente unido a la falta de recursos personales. Al mismo tiempo se identifica que a menudo, los tiempos de los MENA de llegada y de atención, no encajan con las planificaciones estándares de algunos recursos para jóvenes:

“No las puede sostener. Hay que trabajar un poco en el momento en que puede, pues, ahí, tener la opción justo cuando él puede, pero es como difícil de encajar”.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La individualización de la atención socioeducativa de estos niños y jóvenes se plantea a través de la tutorización, flexibilidad y transversalidad. El Proyecto Educativo Individualizado (PEI), la tutoría y la flexibilidad son tres ejes fundamentales, vinculados especialmente con las necesidades de las y los jóvenes. Su realidad, no obstante, fuerza que las intervenciones más eficaces sean aquellas que mejor se adapten a cada momento y situación, creando una atmósfera generalizada de improvisación e informalidad, especialmente por lo que se refiere a las acciones de los educadores y educadoras más jóvenes entrevistados. Centrarse en los intereses de las y los jóvenes conlleva el riesgo de limitar su futuro y caer en la homogeneización, obviando las diferencias individuales de cada caso.

La relación entre educadores y las y los jóvenes se define desde el respeto y la cercanía, a partir de una necesidad y búsqueda en el educador/a de cariño, atención, diálogo y compañía, bajo una relación cercana a la familiar. Diversos estudios señalan que estos jóvenes lidian con la soledad, dada su situación, señalando que es un “factor de riesgo” para el colectivo (Jones et al., 2011; Lalayants y Prince 2014; Majorano et al., 2015). No es de extrañar que algunos de estos vínculos se mantengan incluso finalizada la relación profesional, especialmente cuando el educador/a tiene cierta experiencia profesional.

Desde la perspectiva de las y los educadores, hay tres elementos clave en la creación y mantenimiento de ese vínculo: compartir elementos comunes como la lengua, la cultura, la edad o la experiencia en centros de menores, recibir ayuda incondicional ante sus dificultades (especialmente en los primeros años de estancia cuando se encuentran en centros de emergencia), y especialmente, participar en la gestión de la documentación. Aunque este último elemento puede también dificultar las relaciones.

En muchas entrevistas emerge con fuerza la importancia del trabajo de las emociones de las y los jóvenes, que demandan un trato afectivo y familiar. Tal como recuerda Rebollo, Hornillo y García (2006), las emociones no aluden a procesos

exclusivamente individuales e internos, sino a procesos relacionales por lo que es imprescindible que se establezcan lazos con las personas de su entorno. Necesitan una referencia clara, en este sentido. Desde esta perspectiva, generar un vínculo educativo desde la confianza y los límites, evitando el paternalismo en la intervención educativa puede ser un enfoque adecuado.

Hay cierto consenso ante la falta de protocolos específicos de intervención socioeducativa para la gestión de los conflictos. Ante los conflictos que emergen, señalan diversas técnicas y actuaciones. La intervención primero va dirigida a la gestión emocional e incluso si es necesaria, la contención física del joven; para después intervenir mediante la reflexión. La gestión emocional, en concreto, emerge como una de las tareas importantes de alfabetización emocional en los centros de acogida (Güell y Muñoz, 2000).

Aunque de forma más o menos compartida, se aboga por una atención individualizada, flexible y adaptada a las necesidades e intereses de las y los jóvenes, bajo una lógica relacional de vínculo educativo basado en la confianza y en poner límites, esta propuesta de intervención educativa no carece de dificultades relacionadas con el escaso perfil profesional educativo de algunos educadores, el diferente nivel de desarrollo y adecuación de los proyectos educativos de centro, la falta de recursos económicos o personales, y la dificultad de gestión del tiempo y/o de encaje con los tiempos de las y los niños y jóvenes. Tal como señala López-Reillo (2011), algunas actividades que se salgan de la rutina del centro deben pasar por una serie de trámites burocráticos que disuaden, en la mayoría de las ocasiones, de su realización. Ante esta situación, las educadoras y educadores actúan fuera del encargo oficial de su tarea socioeducativa, desarrollando acciones, más o menos informales, de ayuda, contacto y soporte a estos jóvenes.

REFERENCIAS

- Gallego, V., Pérez, I., Martínez, J. J., Ortiz, A., Valero, M., y Pastor, M. (2011). La integración social de los menores inmigrantes no acompañados: nuevos retos en la Comunidad de Madrid. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 1 Ext, 109.
- Güell, M., y Muñoz, J. (2000). *Desconócete a ti mismo: programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Jones, A.C., Schinka, K.C., van Dulmen, M.H., Bossarte, R.M., & Swahn, M. H. (2011). Changes in loneliness during middle childhood predict risk for adolescent suicidality indirectly through mental health problems. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*, 40(6), 818-824.
- Kaddur, H. (2005). *La atención educativa en centros de acogida de menores: el caso del centro Avicena de Melilla* (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada, Granada.
- Lalayants, M., & Prince, J.D. (2014). Loneliness and Depression or Depression-Related Factors Among Child Welfare-Involved Adolescent Females. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32(2), 167-176.

López-Reillo, P. (2011). *Jóvenes de África reinventando su vida. Menores Extranjeros No Acompañados salvando fronteras*. Cabildo Insular de Tenerife.

Martín, I. (30 de septiembre de 2019). *La vida visible de las palabras: un análisis del concepto “mena” y su uso en las redes*. *El Salto*. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/comunicacion/Analisis-palabra-mena-racismo>

Martínez de Apellaniz, I., Antón Romero, J., Rodríguez Nieto, A., y Atabi Sakia, H. (2009). La importancia del trabajo con la familia en la atención a menores extranjeros no acompañados. Un estudio piloto. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 427-439.

Majorano, M., Musetti, A., Brondino, M., y Corsano, P. (2015). Loneliness, Emotional autonomy and Motivation for Solitary Behavior During Adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3436-3447.

Mohamed, J., Ruiz, F., y Vilà, R. (2018). Historia de vida de un menor extranjero no acompañado de Melilla. *MODULEMA*, 2, 86-112.

Rebollo, M. A., Hornillo, I., y García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 31-45.

Rivas, E., y Tarragona, M. (2018). *Aquí, avui, encara. Resum de l'Anàlisi de la Situació dels Drets dels Infants a Catalunya*. *Save the Children*. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/03082018_stc_aquiavuiencia_ra_online_version.pdf

Sánchez-Fernández, S., Milud-Ahmed, Y., Mohamed-Abdel-lah, A., Mohamed Abdelkader, N., y Mohamed-Mohamed Berkan, N. (2017). Los menores extranjeros no acompañados de Melilla. Análisis de su situación y propuesta de formación socioeducativa. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 121-142.