

## Los Entornos Personales de Aprendizaje, los ODS y el aprendizaje de lenguas adicionales: estudio de caso en alumnado migrante

### (Personal Learning Environments, the SDGs and the learning of additional language: a case study on migrant learners)

MARGARITA ISABEL ASENSIO-PASTOR  
<https://orcid.org/0000-0003-3182-2501>

[masensiop@ual.es](mailto:masensiop@ual.es)

*Universidad de Almería* <https://ror.org/003d3xx08>

OLVIDO ANDÚJAR-MOLINA

<https://orcid.org/0000-0003-2817-9455>

[oandujar@ucm.es](mailto:oandujar@ucm.es)

*Universidad Complutense de Madrid* <https://ror.org/02p0gd045>

Fecha de recepción: 20 de octubre de 2024

Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2024

**Resumen:** El presente artículo aborda el tema de la escolarización del alumnado migrante y el aprendizaje de la lengua del país de acogida al estar estrechamente vinculada con varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos en la Agenda 2030 (Naciones Unidas 2015), especialmente aquellos que buscan garantizar una educación inclusiva y equitativa (ODS 4), reducir desigualdades (ODS 10) y promover sociedades justas y pacíficas (ODS 17). Sin embargo, si bien la ley educativa española garantiza la escolarización y la atención a la diversidad, incluida la lingüística, no siempre es suficiente con lo que se realiza en los centros educativos formales para la enseñanza-aprendizaje de la lengua adicional. En este sentido, actualmente juegan un papel clave los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) siendo determinante el avance tecnológico-digital que estamos experimentando, sobre todo, en estos años pospandemia. Para ello, se realiza un estudio de caso con el objetivo principal de explorar y analizar detallada y profundamente una situación particular de EPA de estudiantes migrantes heteroglósicos de reciente escolarización, así como identificar qué herramientas y recursos, tanto tecnológicos como sociales, emplean para aprender el idioma para poder comprender mejor las dinámicas del proceso de integración escolar y lingüística de estudiantes extranjeros. Esto nos permite, en última instancia, proporcionar recomendaciones a los agentes

integradores para mejorar la integración educativa y social de estudiantes migrantes a través del apoyo a sus EPA.

**Palabras clave:** Entornos Personales de Aprendizaje. Migrantes. Escolarización. ODS. Español como lengua adicional.

**Abstract:** This paper addresses the issue of the schooling of migrant students and the learning of the language of the host country as it is closely linked to several of the Sustainable Development Goals (SDGs) proposed in the 2030 Agenda (United Nations 2015), especially those that seek to ensure inclusive and equitable education (SDG 4), reduce inequalities (SDG 10) and promote just and peaceful societies (SDG 17). However, although Spanish education law guarantees schooling and attention to diversity, including linguistic diversity, what is done in formal educational centres for the teaching-learning of the additional language is not always sufficient. In this sense, Personal Learning Environments (PLE) currently play a key role, with the technological-digital advance that we are experiencing, especially in these post-pandemic years, being decisive. To this end, a case study is carried out with the main objective of exploring and analysing in detail and in depth a particular situation of the PLE of recently enrolled heteroglossic migrant students, thus identifying which tools and resources, both technological and social, they use to learn the language in order to better understand the dynamics of the school and linguistic integration process of foreign students. This allows us, ultimately, to provide recommendations to integrating agents to improve the educational and social integration of migrant students through support for their PLE.

**Keywords:** Personal Learning Environments (PLE). Migrants. Schooling. ODS. Spanish as an additional language.

## 1. Introducción

La migración, un fenómeno inherente al ser humano, ha aumentado significativamente a escala mundial en el siglo XXI como se desprende del informe de la OIM (s.f.) que señala que la estimación más reciente sobre migrantes en el mundo para 2020 era, aproximadamente, de 281 millones de personas, el 3,6 % de la población mundial total, duplicando los 128 millones a la cifra de 1990 y más del triple de 1970.

En concreto, datos del Ministerio del Interior español indican que en 2023 hubo 56 852 personas migrantes que llegaron de forma irregular, lo que supone un aumento del 82,1 % con respecto a 2022.

Dentro de estas cifras, se incluye a un sector especialmente vulnerable como es el de los menores migrantes. Del total anterior, 5 151 eran menores de 18 años, un 116,8 % más que en el año anterior (Save the Children 2024).

Además, el proyecto migratorio de muchas familias migrantes es el de proporcionar a sus hijos e hijas mejores oportunidades educativas y laborales; en el contexto español, todo menor extranjero —con independencia de su situación administrativa o la de sus padres— tiene derecho a esta. Asimismo, la escolarización del alumnado migrante y el aprendizaje de la lengua del país de acogida responde a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos en la Agenda 2030 (Naciones Unidas 2015), en particular, aquellos que buscan garantizar una educación inclusiva y equitativa (ODS 4), reducir desigualdades (ODS 10) y promover sociedades justas y pacíficas (ODS 17). Como se especifica en el *Informe sobre la integración de los estudiantes en el sistema educativo español* presentado por el Observatorio Español contra el Racismo y la Xenofobia (en adelante OBERAXE) señala a la educación como “una herramienta potente para reducir las desigualdades sociales y económicas de la sociedad” (Mahía y Medina 2022: 23).

Así pues, se plantea la necesidad de que los sistemas educativos garanticen la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, el acceso a una educación de calidad cuyos logros académicos se basen en su capacidad y esfuerzo, y no en las condiciones determinadas por su origen social, económico o cultural.

Sin embargo, el informe mencionado anteriormente revela ciertas tendencias tales como un mayor índice de fracaso escolar y abandono, segregación en los centros escolares, así como una tasa de escolarización en enseñanzas no obligatorias (sobre todo bachillerato y estudios superiores) notablemente inferior que el de los nativos frente a la Formación Profesional (FP) básica y de grado medio o una mayor segregación. Esto último contrasta con el hecho de que los estudiantes extranjeros representan aproximadamente el 25 % del total de matriculados, una cifra considerablemente más baja en comparación con el 52 % que constituyen los extranjeros en la población de entre 18 y 29 años.

Estos datos apuntan a dos cuestiones: por un lado, que existe una mayor inclinación de los extranjeros hacia estos ciclos formativos, ya que son preferidos al estar más orientados al ámbito laboral y, por otro lado, que la no continuidad en grados postobligatorios es también un indicador de falta de integración que pone de manifiesto la necesidad de implementar políticas de integración en esta materia (Mahía y Medina 2022: 49-51).

Este artículo se centra en alumnado extranjero heteroglósico adolescente con poco tiempo de residencia en España partiendo de la premisa de que el fracaso escolar y la no continuidad formativa en niveles educativos postobligatorios están motivados por dos cuestiones:

- El dominio que se alcance de la lengua vehicular educativa, que no solo debe cubrir un nivel comunicativo-funcional, sino que también debe atender a un empleo más complejo y elaborado, el académico-curricular.

- La influencia de variables afectivas tales como la motivación o la autoestima, el apoyo familiar o la situación socioeconómica, entre otras.

En relación con lo anterior, nos proponemos estudiar los Entornos Personales de Aprendizaje (en adelante EPA) entendiendo que estos son fundamentales en los individuos en tanto que muestran la capacidad de aprendizaje autónomo con consecuencias para toda la vida en una época marcada por lo digital.

Por tanto, nos proponemos analizar detallada y profundamente una situación particular de EPA en un entorno real para comprender mejor las dinámicas del proceso de integración escolar y lingüística que sirvan, a su vez, para los propios docentes. De esto se desprenden los siguientes objetivos específicos de este estudio:

- Explorar EPA de estudiantes migrantes heteroglósicos de reciente escolarización.

- Identificar las herramientas y recursos, tanto tecnológicos como sociales, que se emplean para aprender el idioma.

- Proporcionar recomendaciones para mejorar la integración educativa y social de los estudiantes migrantes a través del apoyo a sus EPA.

En definitiva, es importante atender los EPA del alumnado extranjero para entender cómo se desarrollan estrategias y utilizan recursos formales (como el aula y los profesores) e informales (como la tecnología, las redes sociales, el trabajo y los amigos) para aprender contenido curricular, pero también y, sobre todo, para desarrollar y mejorar su competencia comunicativa más allá de lo comunicativo-funcional.

## **2. Escolarización y alumnado extranjero**

De manera general, partimos de la premisa de Berry (1997), quien señala que el acceso a la educación supone la participación en un contexto donde se fomenta no solo la adquisición de habilidades académicas y conocimientos formales, sino también la integración plena en la comunidad en la que reside el estudiante extranjero. Qué duda cabe de la importancia que cobra entre la población menor extranjera.

Desde este presupuesto, en este apartado nos vamos a centrar en abordar qué supone la escolarización de estudiantes extranjeros dentro del sistema educativo español, así como el perfil de alumnado.

### *2.1. Efectos de la escolarización*

La escuela o el instituto, según la edad del estudiante, se convierte en un entorno clave para desarrollar relaciones sociales, comprender la diversidad cultural y adaptarse a nuevas realidades. Además, esta debe facilitar el proceso de superación de las barreras lingüísticas y culturales que pueden dificultar la adaptación al nuevo entorno sociocultural.

Así, la escolarización también permite que los niños y las niñas desarrollen un sentido de pertenencia a un grupo, lo cual influye directamente en la construcción de su identidad personal y social.

En esta línea, Vidal y Pol (2005) destacan que el sentido de pertenencia está estrechamente relacionado con el principio de identidad, ya que es a través de este que una persona se identifica simbólicamente y referencialmente con el grupo al que siente pertenecer, así como con el entorno en el que vive e interactúa. Esta conexión no solo refuerza la identidad individual dentro del colectivo, sino que también facilita la integración y la interacción social en el contexto en el que se desenvuelve el estudiante extranjero, a medida que se integra en el aula, comienza a identificarse como miembro activo de la comunidad en la que reside.

### *2.2. El sistema educativo español ante el reto lingüístico*

En relación con los beneficios de la escolarización sobre el alumnado extranjero, en este apartado nos vamos a centrar en el sistema educativo español y el abordaje del reto lingüístico que implica tener a estos estudiantes en las aulas.

Un menor extranjero no nacido en España, y que acceda a este país, será escolarizado en el curso que le corresponda por edad con independencia de su trayectoria académica.

Por otro lado, las distintas leyes educativas de la era democrática hasta la que se encuentra actualmente vigente, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) de 2020, han sido sensibles a la atención a la diversidad, en la que se localiza también la diversidad cultural y lingüística (Asensio-Pastor y Medina 2023: 114-118).

En particular, la actual ley, en su art. 4, especifica la adopción de la “educación inclusiva” como principio fundamental para atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado lo que se traduce en la implementación de medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes para ello; esto,

teniendo en cuenta lo especificado en esta ley y conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje.

En este sentido, el alumnado extranjero heteroglósico dispondrá, en el marco de la educación reglada y obligatoria, de planes de actuación lingüística (art. 112, apart. 6) para tener acceso a una formación lingüística de la lengua o las lenguas vehiculares educativas.

Esto se ha ido concretando en programas específicos de adaptación lingüístico-cultural, aunque la gestión que se haga depende de cada una de las distintas comunidades y ciudades autónomas del territorio español (Andújar *et al.* 2024: 79; García Fernández *et al.* 2009: 14): Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura; Plan de Acogida del Centro Docente en Cataluña, Islas Baleares y Murcia; Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) en Asturias; Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y La Rioja; Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Aulas ALISO) en Castilla León; Grupos de Adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia; Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana; Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco y Aulas de Enlace en Madrid.

Todos estos programas tienen el inconveniente de que solo se dan dentro de la educación obligatoria que comprende de los 6 a los 16 años (Ministerio de Educación y Formación Profesional s.f.) y a dos niveles educativos: Educación Primaria a partir de los 6 años hasta los 12 años y Educación Obligatoria Secundaria (ESO) de 12 a 16 años.

### 2.3. Perfil de estudiantes extranjeros

Como indicamos en la introducción, el proceso migratorio conlleva también el viaje de menores entendiéndose como todos aquellos menores de 18 años. Según el Ministerio del interior del Estado español, podemos establecer los siguientes grupos de menores extranjeros:

- Los menores residentes por residencia de uno de los progenitores o tutor/a con la guarda custodia que se divide a su vez en dos subtipos y que pueden estar motivados por reagrupación familiar (Real Decreto 557/2011. Capítulo II. Art. 52 y 5, 2011: 37-38):

- Hijos nacidos en España.
- Hijos no nacidos en España.

- Desplazamiento temporal de menores extranjeros por motivos de salud o de estudios.

- Menores extranjeros no acompañados, conocidos con el acrónimo de MENA, son puestos a disposición de los servicios competentes de protección de

menores. En el caso de estos último, el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril<sup>1</sup> 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 (2011: 108).

Dentro de esta última tipología, cabe aludir a la cosificación, estigmatización y criminalización que sufren estos menores con la abstracción e invisibilización que se esconde tras el acrónimo “MENA”, por parte de los medios de comunicación y los líderes de ciertos partidos políticos españoles. Tanto es así, que la Comisión de Trabajo, Inclusión, Seguridad Social y Migraciones del Senado tuvo que aprobar el 28 de octubre de 2020 una moción para sustituir el término “MENA” en la legislación por el de “niños, niñas y adolescentes no acompañados”, con el fin de sensibilizar acerca de la realidad que había tras el acrónimo (Andújar *et al.* 2024: 78-79).

En cualquier caso, todas las tipologías citadas anteriormente evidencian la heterogeneidad de los menores extranjeros debido a causas extrínsecas a estos estudiantes, como son el tipo de viaje migratorio que realizan y las causas que los motivan; o condicionado por causas intrínsecas a la propia persona como pueden ser, por citar algunas, la edad de migración y los efectos psicológicos de esta, el estado psico-físico en el que se encuentren tras el viaje y cambio de ambiente, las experiencias previas vividas, el conocimiento formal de la lengua familiar o de otras lenguas extranjeras o la similitud de esta con la lengua (o lenguas) de acogida, el grado de nivel funcional lecto-escritor de estos, etc. incluido el carácter de cada una de estas personas.

Ahora bien, existe una franja de edad entre los 17 y 18 años donde los menores ya no pueden acceder a los programas de adaptación e inmersión lingüística en los centros educativos. Y es en esta franja precisamente, debido principalmente a esta circunstancia de inexistencia o imposibilidad de acceso a programas de apoyo lingüístico, donde cobran especial relevancia los EPA, tal y como desarrollamos a continuación.

---

<sup>1</sup> Este Real Decreto es el que aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

### 3. La era digital y los retos educativos

En la época que vivimos de digitalización, se observa una evolución tecnológica a un ritmo vertiginoso afectando a todas nuestras áreas de vida y, en este sentido, la educación no queda al margen, donde la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la consecuente evolución e implementación de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y Participación (TEP) han modificado las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje ampliando los horizontes educativos. También están siendo determinantes para la construcción de Entornos Personales de Aprendizaje (EPA).

Al respecto de los EPA, siguiendo a Castañeda y Adell (2013: 15) estos integran tanto experiencias clásicas que configuraban nuestro aprendizaje en la educación formal, como otras nuevas donde las herramientas tecnológicas actuales conforman una ecología de aprendizaje autónomo.

#### 3.1. TIC, TAC... TEP

En esa transformación, hemos ido pasando por distintas fases en el desarrollo de internet hasta el momento en el que nos encontramos actualmente: la Web 4.0. Esta resulta importante entenderla a tenor del tema que desarrollamos.

La Web 4.0, que empieza a operar en el año 2016, no es solo una extensión de las versiones anteriores de Internet, sino un paradigma completamente nuevo en el que combina tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, el Internet de las Cosas (IoT), la realidad virtual y aumentada y la computación en la nube para crear un ecosistema digital inteligente e interconectado (Jaciell A. 2024). En el campo educativo, esta posibilita la interacción de los usuarios con la máquina en el ámbito formativo mediante las aplicaciones, herramientas virtuales, entornos digitales, *e learning* y *apps*.

Por otro lado, la Educación 4.0 emplea las TIC como herramientas de acceso, organización, creación, difusión de contenidos, así como el intercambio de estos.

La definición propuesta por la Fundación Telefónica (2022) indica que las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento) suponen el empleo didáctico para reforzar y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptándolas a las necesidades de los estudiantes, lo que permite personalizar este proceso.

En última instancia, las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) son la implementación de la tecnología y la digitalización en el sistema educativo.



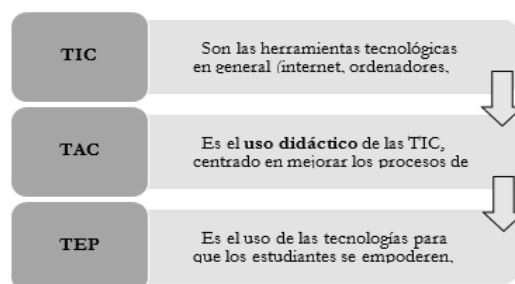


Ilustración 1: Elaboración propia

En conclusión, las TIC, las TAC y las TEP son un elemento esencial para desarrollar y mantener la continuidad de la educación colaborando en el objetivo educativo de capacitar al alumnado para ser aprendiente autónomo y que lo haga a lo largo de toda su vida.

### 3.2. Los Entornos Personales de Aprendizaje

Los Entornos Personales de Aprendizaje, más conocidos como PLE por sus siglas en inglés, los podemos entender como el conjunto de herramientas y recursos que cada individuo organiza para aprender de manera autónoma, fuera del entorno escolar tradicional, promoviendo un aprendizaje enfocado en las necesidades y el protagonismo del estudiante.

Para Harmelen (2006), se trata de un espacio multidimensional de sistemas para ayudar al aprendiente a controlar y gestionar el propio aprendizaje: nos permiten establecer nuestros propios objetivos de aprendizaje, la gestión tanto del contenido como del proceso de aprendizaje y a comunicarnos con otros durante este proceso; de esto, lo que se desprende es que prevalece la idea constante de elección.

El acercamiento conceptual de Adell y Castañeda (2010) nos sitúa a los EPA como un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada individuo emplea regularmente para aprender. Todo esto implica autonomía en la gestión del aprendizaje y autorregulación que permiten al usuario acceder a múltiples fuentes de conocimiento a su propio ritmo (Castañeda y Adell 2013).

Por su parte, Álvarez (2014), indica que los EPA sirven para explicar cómo realizamos nuestro proceso de aprendizaje en la Sociedad-Red, caracterizado por ser permanente y en continua construcción y desarrollo, pero también nos permiten reflexionar de manera más general acerca de cómo suceden los nuevos

aprendizajes y, como docentes, nos permiten “planificar y diseñar con mayor efectividad escenarios de aprendizaje para nuestro alumnado” (2014: 17).

En este sentido, los EPA van más allá de un sistema informático, siendo en realidad “un concepto y una manera de usar Internet para aprender, lo que supone un cambio realmente sustantivo en la forma de entender el papel de las TIC en la educación” (Adell y Castañeda 2010: 6) y han demostrado ser un recurso de gran utilidad a la hora de que los estudiantes gestionen su propio aprendizaje. Si además tenemos en cuenta el currículum oculto, en el que se incluirían prácticas informales y el aprendizaje de interacciones, parámetros sociales, vivencias y aplicaciones prácticas de lo aprendido, el ámbito personal del estudiante –desde su círculo familiar a las redes sociales y comunidades en línea– se convierten en un aliado imprescindible en el aprendizaje de segundas lenguas y, de manera especial, en el caso concreto de los estudiantes migrantes, quienes se responsabilizan doblemente de su propio aprendizaje.

En este sentido, cabe recordar la investigación de Fernández-Larragueta *et al.* (2021), quienes demostraron que las dificultades propias de transitar por las diferentes etapas del sistema educativo se amplificaban sobremanera en el caso de alumnado migrante.

Por otra parte, sabemos que el aprendizaje se desarrolla y mejora cuando existe colaboración, cooperación y comunicación entre la comunidad del aula. Por tanto, los EPA pueden servir igualmente para buscar y conseguir una interacción real entre hablantes y estudiantes de la lengua gracias al uso de recursos digitales. Más aún para el alumnado del que nos ocupamos, a quienes a menudo se estigmatiza o al que se aplican medidas discriminatorias, como escolarizarse en cursos inferiores a los suyos por su desconocimiento de la lengua (Fernández-Larragueta *et al.* 2021). Si estamos de acuerdo en que los EPA son “un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua” (Adell y Castañeda 2010: 6), sin duda permiten la personalización de estos recursos y actividades escogiendo aquellos que mejor encajen con las características, necesidades e intereses particulares de cada estudiante. En este sentido, los medios sociales (más que las redes sociales, término que quizá ha quedado un poco limitado), además de facilitar la práctica de la lengua y los intercambios lingüísticos, permiten la creación de comunidades de aprendizaje. A estas tendríamos que añadir las plataformas de intercambio lingüístico, que fomentan la interacción oral y los intercambios de conversación, tales como italki.com, tandem.net, hellotalk.com o speaky.com, entre otras. Si bien es cierto que aún existen y debemos reseñar obstáculos en este sentido, como la alfabetización digital, la orientación en un uso responsable de Internet, la sobreexposición a las redes o la brecha digital, que puede llegar a suponer una

dificultad específica para el alumnado migrante en el caso del uso de herramientas informáticas (Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023). Aun con todo, no cabe duda de que, en el ámbito que nos ocupa, los EPA pueden ser un gran ayudante en el proceso de adquisición de una segunda lengua, lengua adicional o de acogida; mención aparte merece la Inteligencia Artificial (IA) que, como expone Trujillo (2024) “es difícil pensar en las aulas de idiomas sin plataformas educativas o materiales digitales y la IA es la palanca que potencia o eleva estos nuevos recursos”.

En cuanto a las herramientas y utilidades de los EPA, podemos organizarlos en cinco grupos que indicamos a continuación:

- Herramientas para recopilar información: Permiten buscar, seleccionar y organizar contenido relevante para su aprendizaje.

- Herramientas para crear y modificar contenido: Facilitan no solo el consumo, sino también la producción de conocimiento y la expresión personal. Attwell (2007) lo entiende como una parte esencial del EPA, ya que permite a los estudiantes reflexionar y consolidar lo aprendido a través de la creación de sus propios recursos.

- Herramientas para compartir y colaborar: Fomentan la interacción con otras personas promoviendo la co-construcción del aprendizaje de manera social y colaborativa mediante el intercambio de ideas y materiales.

- Herramientas de reflexión y evaluación: Ayudan a revisar y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, evaluando el progreso. Permiten un aprendizaje más consciente y orientado a metas específicas (Castañeda y Adell 2013).

- Conexiones personales y redes: Incluyen las relaciones y contactos que se establecen para aprender de manera colaborativa. Estas conexiones pueden ser con otros aprendices, expertos o comunidades virtuales que contribuyen al aprendizaje. Para Attwell (2007), se trata del motor del aprendizaje en red.

Para cerrar este apartado, si atendemos a la relación de las TIC, las TAC y las TEP con respecto a los EPA, podemos concluir lo que sigue:

- Las TIC facilitan el acceso a la información y proporcionan herramientas tecnológicas para gestionar el aprendizaje.

- Por su parte, las TAC son las que permiten un empleo didáctico de la tecnología, enfocándose en mejorar la adquisición de conocimientos y habilidades.

- Por último, las TEP fomentan la participación, la colaboración y el empoderamiento, permitiendo que los estudiantes sean productores de conocimiento.

#### 4. Metodología de la investigación

El presente estudio se realiza desde el paradigma cualitativo. La elección viene motivada por la propia naturaleza de este paradigma que es el de dar cuenta del modo en que “las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (Flick 2014: 10).

De esta manera, el objetivo principal de nuestro trabajo es llevar a cabo el análisis detallado y profundo de una situación particular de EPA en un contexto real que nos ayude a entender más claramente las dinámicas de los procesos de integración escolar y lingüística, ya que estos servirán a su vez a los propios docentes.

Para alcanzar este objetivo, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Explorar Entornos Personales de Aprendizaje de estudiantes migrantes heteroglosos de reciente escolarización.
- Identificar las herramientas y recursos, tanto tecnológicos como sociales, que se emplean para aprender el idioma.
- Proporcionar recomendaciones para mejorar la integración educativa y social de los estudiantes migrantes a través del apoyo a sus EPA.

Al respecto, el estudio que proponemos resulta de interés ante los objetivos que nos hemos marcado al no encontrarse bibliografía de estudios precedentes, aunque sí sobre los EPA y el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), como el trabajo de Miranda *et al.* (2014), Torres (2016) o López (2022), por citar algunos ejemplos.

##### 4.1. Diseño de investigación

Dentro del marco cualitativo, se optó por el estudio de caso para la recogida y análisis de los datos. Así, el diseño de esta investigación se sustenta en un muestreo intencionado mediante tipo de caso (McMillan y Schumacher 2011) entendiendo por caso “un análisis profundo de un fenómeno y no al número de personas tomadas como muestra” (*Ibidem*: 411). Esta nos permite una inmersión profunda en la vida educativa y personal de los estudiantes migrantes, proporcionando información detallada y contextualizada sobre sus procesos de aprendizaje.

La fuente de datos y proceso de compilación de estos fue el análisis de datos de experiencia personal como docentes y documental (leyes educativas, informes, etc.) y la entrevista estructurada y dividida en siete bloques:

- Bloque I: centrado en información de control (edad, sexo, nivel educativo, tiempo de residencia en España y motivos para su llegada, acceso a internet y medios electrónicos para conectarse).

- Bloque II: centrado en conocer las herramientas de las que se valen para recopilar información atendiendo a tres cuestiones que son cómo buscan, cómo seleccionan y organizan el contenido.
- Bloque III: en él, nos proponemos indagar sobre la creación de sus propios recursos.
- Bloque IV: cómo interacciona con otras personas, intercambia ideas y materiales y cómo lo hace.
- Bloque V: emplea instrumentos digitales para reflexionar y evaluar aprendizaje. Permiten un aprendizaje más consciente y orientado a metas específicas (Castañeda y Adell 2013).
- Bloque VI: qué redes sociales tienen actividades, para qué las emplea ¿las emplea para conectarse con otras personas y compartir conocimiento o ayudar?
- Bloque VII: este último bloque es más valorativo del tiempo que lleva en España y de su escolarización, atendiendo a cuestiones más valorativas sobre su escolarización previa y la actual, las dificultades que ha experimentado o experimenta en España, las limitaciones lingüísticas y de contenido, así como motivaciones para aprender el idioma más allá de lo curricular o la relación con la identidad cultural.

#### 4.2. Selección de los participantes

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional. Dado que estos son menores de edad, se pidió permiso previo a sus padres a los que se le informó detalladamente sobre el objetivo de investigación. Asimismo, para proteger la confidencialidad de los participantes, se optó por realizar una codificación de ambos P1M y P1H donde p equivale a participante seguido de un número 1 (con la intención de posibles ampliaciones con un muestreo más extenso) y del sexo (M=mujer y H=hombre).

Las variables de selección de los participantes fueron la edad-nivel de escolarización, tiempo de residencia en España, tipo de lengua materno-familiar y conocimiento de español, más concretamente:

- Que fuera adolescente estudiante en la ESO (de 12 a 16 años).
- No superar los dos años de residencia en España.
- No tener como lengua materno-familiar el español, ni ninguna lengua romance.
- No tener conocimientos previos de español.

### 5. Resultados obtenidos

En el apartado metodológico, ya se indicaron los aspectos de selección de los participantes. En concreto, fueron dos estudiantes de secundaria de 14 y 15 años

y de distinto sexo. Ambos estudian en la ciudad de Almería en centros educativos de secundaria.

El participante P1H cursa 2º de la ESO y llegó a España en noviembre de 2022 por reagrupación familiar al residir el padre aquí, mientras que la participante P1M llegó el curso pasado; vive en España con su familia que decidió abandonar Siria ante la inestabilidad del país.

En ambos casos, se les escolarizó en función de su edad, aunque el primero P1H repitió curso, la segunda sí pasó.

Desde el punto de vista de procedencia, ambos son árabes orientales: P1H de Jordania de familia originaria de Palestina y P1M de Siria. Tienen como lengua materno-familiar el árabe con competencia en lectura y escritura en esta lengua, así como la única lengua que se habla en sus hogares de procedencia antes de venir a España; con respecto al español, ninguno de los dos tenía conocimientos previos y de inglés P1H tenía un nivel muy bajo frente a P1M que sí dispone de un nivel equiparable a A1 alto.

Con respecto al rendimiento escolar de procedencia, P1H era aceptable (aprobaba, pero no sin ciertas dificultades) mostrando un interés notable en materias de ciencias. P1M, por su parte, tiene una buena media en el colegio, no presenta un interés concreto en las materias.

Con respecto a los medios electrónicos de los que disponen, P1H tiene móvil, Tablet y ordenador para su uso con una conexión potente a internet. P1M dispone de un ordenador que comparte con otros miembros de su hogar con conexión a internet.

## **Caso P1M**

### **Bloque I: información de control**

Se trata de una adolescente de 15 años procedente de Siria que reside con sus padres en Almería junto a tres hermanos más (dos pequeños y otra hermana mayor que ella). Las causas de la migración se debieron al conflicto todavía latente en Siria y la falta de oportunidades que tienen los jóvenes.

Desde el punto de vista lingüístico, su lengua materna es el árabe y dispone de conocimientos básicos de inglés. No sabía nada de español antes de llegar a España.

Fue escolarizada en el curso que le correspondía por edad al llegar al país en un centro educativo de secundaria bilingüe de la ciudad de Almería.

En el hogar familiar disponían de ordenador, pero la conexión a internet daba muchos fallos y muchas aplicaciones, sobre todo, redes sociales o apps comunicativas no funcionaban o lo hacían parcialmente. Reconoce que aquí es donde está empleando más el ordenador y haber aprendido muchas cosas nuevas.

### **Bloque II: herramientas para recopilar**

El principal buscador que emplea es el de Google, pero no lo selecciona; se trata del buscador que le viene por defecto al abrir internet.

Por el centro en el que estudia, tiene una cuenta de correo electrónico en Gmail lo que le permite tener acceso a diversas aplicaciones como Drive, Classroom u otras aplicaciones para almacenar fotos, traductor como Lens.

### **Bloque III: herramientas de creación**

Para las presentaciones que tiene que hacer para clase, emplea Genially. También usa Google Docs para hacer actividades para clase que cuelga en Classroom.

### **Bloque IV: cómo interacciona**

Emplea Facebook y el servicio de mensajería de esta red, Messenger, para comunicarse con otras personas que están aprendiendo español y que están en alguno de los grupos de los que es miembro.

### **Bloque V: herramientas de evaluación**

A este bloque le cuesta responder. Tras hablar del tema, la respuesta que proporciona es que emplea la plataforma Duolingo para aprender vocabulario y gramática. Esta le resulta útil porque le proporciona información sobre cuántas palabras ha aprendido o cuánto tiempo ha practicado cada día.

### **Bloque VI: Redes sociales y conexión con otros**

P1M tiene cuenta en Facebook, Tik Tok e Instagram. En la primera, forma parte de varios grupos de estudiantes de español destacando “Nos encanta aprender español cada día” y en la segunda sigue a “archeele”, pero también consulta otras páginas que se encuentra. Por otro lado, también emplea YouTube siguiendo canales educativos como “ProfeDeELE”.

En España, tiene también la app de WhatsApp para mantenerse en contacto con compañeros de clase y Telegram para hacerlo con amigos y familiares de Siria. Estas redes le permiten conectarse con otras personas, compartir conocimientos y apoyarse mutuamente en su proceso de aprendizaje del español.

### **Bloque VII: Otras cuestiones**

Valora positivamente su vida en España. Ha hecho nuevas amigas y se siente integrada, aunque echa de menos a su familia, especialmente, a algunas primas de la misma.

#### Apoyo familiar y comunitario

Su familia es un gran apoyo en su proceso de aprendizaje. Su hermana mayor le ayuda con los deberes.

#### Programas escolares

Está en el programa ATAL de su centro y, además, recibe clases de español en una organización sin ánimo de lucro.

## **Caso P1H**

### **Bloque I: información de control**

Es un adolescente de 14 años procedente de Jordania, cuya familia es de origen palestino. Reside con su padre y la mujer de este en Almería junto con dos hermanos más (una niña que llegó también con él) y un niño pequeño fruto del nuevo matrimonio de la madre. Las causas de la migración son por reagrupación familiar.

Desde el punto de vista lingüístico, su lengua materna es el árabe y, aunque estudió inglés en el colegio, no alcanza un nivel básico en esta lengua como ya se indicó en la parte introductoria de este apartado. Por otro lado, no sabía nada de español antes de llegar a España.

Fue escolarizado directamente en el curso que le correspondía por edad al llegar a España repitiendo ese curso. Actualmente, se encuentra en 2º de la ESO, en un centro educativo de secundaria clasificado como bilingüe de la ciudad de Almería.

Un punto por destacar es que tenía una baja competencia digital antes de llegar a España, ya que no disponía ni de una conexión a internet, ni de medios electrónicos propios, sino compartidos con otros primos con los que convivía.

### **Bloque II: herramientas para recopilar**

El principal buscador que emplea es el de Google, pero no lo selecciona; se trata del buscador que le viene por defecto al abrir internet.

Por el centro en el que estudia, tiene una cuenta de correo electrónico en Gmail lo que le permite tener acceso a diversas aplicaciones como Drive, Classroom u otras aplicaciones para almacenar fotos, traductor como Lens.

### **Bloque III: herramientas de creación**

Al igual que P1M, emplea Google Docs para hacer actividades para clase que cuelga en Classroom. También emplea, con ayuda, la aplicación de Genially. En este momento, en la materia de Tecnología, está conociendo otras aplicaciones como Canva.

### **Bloque IV: cómo interacciona**

Se comunica con los amigos de España por WhatsApp lo que le ayuda a esforzarse a emplear el español.

### **Bloque V: herramientas de evaluación**

Al igual que P1M, inicialmente se queda sin saber qué responder. Tras hablar de posibles aplicaciones, finalmente responde que no emplea ninguna herramienta. En todo caso, cuando usa algún procesador de textos que le marca errores ortográficos, palabras raras mal escritas, etc.

En este bloque, finalmente hemos incluido las plataformas de televisión como Disney+ y Prime Video que las emplean para ver películas en español con



subtítulos en español lo que le ayuda a aprender y, al mismo tiempo, a evaluar su grado de comprensión.

#### **Bloque VI: Redes sociales y conexión con otros**

Este participante indica tener cuentas en Facebook, Tik Tok e Instagram, pero que no las usa demasiado, solo para ver algún video o fotos, aunque sí señala que Facebook lo tiene para estar conectado con la familia y amigos de Jordania. También señala que emplea WhatsApp y Messenger para comunicarse. Este último, porque le permite hacer videollamadas, ya que la primera aplicación no tiene disponible esa opción entre ambos países.

#### **Bloque VII: Otras cuestiones**

Se encuentra bien en España porque está con el padre y sus hermanos, pero echa de menos a sus primos y amigos. Socialmente, no tiene muchos amigos, pero estos los hizo enseguida, nada más escolarizarse.

##### Apoyo familiar y comunitario

Tiene el apoyo del padre de forma muy limitada porque no puede por la lengua y, sobre todo, por lo que aprende; por su parte, la madre putativa le ayuda en todo lo que puede, pero tiene un horario irregular de trabajo y los hermanos pequeños demandan mucha atención. Algunos fines de semana asiste a casa de una amiga árabe palestina que le ayuda con algunas materias como inglés.

El padre de su madre putativa alguna vez le ha ayudado dándole clases de español, aunque un nivel más funcional.

##### Programas escolares

Estuvo en el programa ATAL de su centro, pero ya no. No obstante, se ha activado otro de refuerzo educativo al que asiste dos veces en semana. Al inicio fue a una asociación para aprender español, pero tuvo que dejarlo.

Por otro lado, asiste a una asociación sin ánimo de lucro que la ayudan con los estudios.

## **6. Discusión**

Existen varios aspectos relativos al programa de adaptación lingüística ATAL de Andalucía que se han extraído tanto de la documentación como de la experiencia de los participantes que consideramos interesantes señalar:

- Las ATAL corresponden a un programa que “se aplica en centros docentes públicos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria” (Junta de Andalucía s.f.). Por tanto, no existen programas para alumnado infantil lo que se sustenta en el principio de “Se entiende que el alumnado extranjero (nacido en España o residente desde corta edad) que accede a la Educación infantil, no tiene acceso a ningún plan anterior para la inclusión lingüística” (Asensio-Pastor 2018). Detrás de este posicionamiento compartido con el resto de programas estatales

está el hecho de no ser un sistema obligatorio y, la presuposición que este alumnado lo aprende de manera natural, en contexto, obviando la realidad lingüística de estos en el hogar y de su contexto de convivencia.

- Unido a lo anterior, el problema de los jóvenes no hispanohablantes que llegan al sistema escolar español después de los 16 años es que ya no disponen de acceso a estos programas lingüísticos.

- Los cupos de alumnado extranjero no hispanohablante que se imponen para que estos programas se desarrollen en un centro educativo pudiendo encontrar centros y aulas con extranjeros con necesidades lingüísticas no cubiertas con estos programas.

- La duración de estos programas que son de dos años y que no, en todos los casos, es suficiente para disponer de competencia comunicativa más específica académico-curricular.

- El acceso a estos programas de docentes que no están inicialmente formados en la enseñanza de lengua, concretamente del español como lengua adicional/segunda lengua con independencia de que estos docentes sean específicos para este programa.

- Otras cuestiones a tener en cuenta es que no existe una estandarización de los currículos internos, aunque presumiblemente siguen la nivelación del MCER —*Marco común europeo de referencias de las lenguas*— (2002) y se debería tener presente el PCIC —*Plan Curricular del Instituto Cervantes*— (Instituto Cervantes 2006) como concreción para la lengua española de los niveles anteriores. Unido a esto, la escasez de materiales específicos que se ocupen de cubrir progresivamente el aprendizaje del idioma y que, además, tengan en cuenta los contenidos de las materias que se imparten.

Por otro lado, desde el punto de vista de los contenidos y su especialización, el alumnado extranjero no solo necesita de apoyo lingüístico, sino también educativo porque no siempre lo tienen al alcance en sus hogares. De esta manera, las organizaciones, asociaciones o fundaciones, entre otras, sin ánimo de lucro juegan un papel importante.

- Los participantes reciben complementos formativos tanto lingüísticos como de apoyo educativo en asociaciones sin ánimo de lucro. De hecho, son muchas las asociaciones, organizaciones, etc. como Red Acoge, Cruz Roja, AFIM21, por citar algunas, que prestan ayuda a menores migrantes por motivos tales como que en casa no lo pueden hacer por falta de conocimiento de español, la dificultad de los contenidos o el tiempo. En ocasiones, los hermanos mayores pueden ayudar en esta labor.

En última instancia, los datos de los participantes revelan que es aquí donde han desarrollado más su competencia digital desde el empleo de aspectos básicos del ordenador como el empleo de procesadores de texto a trabajar con el entorno de Gmail. Un tema destacado al respecto es que es en España donde han tenido más acceso, tanto en el hogar como en el centro, a equipos electrónicos y conexión a internet.

Por otro lado, y para cerrar este apartado, observamos que ambos participantes, de una manera intuitiva, han ido construyendo su EPA para el aprendizaje del español, aunque P1H usa menos aplicaciones con este propósito como, por ejemplo, su empleo de redes sociales es más de entretenimiento y de contacto con familiares y amigos de fuera frente a P1M que se interesa en buscar espacios aprovechables para aprender español.

### **Conclusiones**

Este estudio, al enfocarse en los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) de estudiantes migrantes a través del empleo del estudio de caso centrado en una muestra reducida de dos sujetos, ha generado una serie de datos significativos sobre cómo gestionan su aprendizaje. Estos hallazgos no solo enriquecen nuestra comprensión como docentes sobre cómo se configuran los EPA de aprendientes de español como lengua adicional escolarizados, sino que también ofrecen perspectivas para mejorar el apoyo educativo que podemos brindar a este tipo de alumnado atendiendo también a mejorar su competencia digital. En este sentido, el estudio contribuye directamente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible indicados en la introducción de este artículo: garantizar una educación inclusiva y equitativa (ODS 4), reducir las desigualdades (ODS 10) y promover sociedades justas y pacíficas (ODS 17).

Los EPA se presentan como un complemento fundamental a la educación formal, ofreciendo al alumnado migrante oportunidades de aprendizaje continuo, participativo y activo. Este enfoque no solo refuerza el desarrollo de competencias lingüísticas, sino que también facilita una integración cultural y social más efectiva, lo cual resulta crucial para su adaptación y desarrollo personal en un nuevo entorno.

Sin embargo, los resultados obtenidos evidencian que el impacto de los EPA está condicionado por el nivel de competencia digital y el acceso a la tecnología de los estudiantes. En los casos analizados, se observa una evolución significativa en estos aspectos, lo que subraya la importancia de cerrar brechas digitales para maximizar los beneficios de los EPA y, al mismo tiempo, favorecer la autonomía en el aprendizaje y hacerlo a lo largo de toda la vida.

Así, este estudio demuestra cómo el uso adecuado de los EPA puede transformar las experiencias de aprendizaje y promover la inclusión educativa. Los resultados alcanzados refuerzan la relación entre las propuestas iniciales, los hallazgos obtenidos y las implicaciones prácticas, destacando la necesidad de un enfoque integral que contemple tanto el fortalecimiento de habilidades digitales como el acceso equitativo a la tecnología. Esto amplifica el impacto de los EPA como herramientas de aprendizaje y de integración, alineándolos con los objetivos globales de desarrollo sostenible.

No obstante, una de las limitaciones de nuestro estudio reside en el hecho de realizar un estudio de caso centrado en dos estudiantes, en parte condicionado por las variables de elección indicadas en la metodología, lo que hace que el tamaño de la muestra sea muy pequeño y que puede parecer escasa para llegar a conclusiones certeras, aunque no cabe duda de que abre un camino para la realización de un estudio más amplio y ambicioso con una muestra mayor y más variada. Por ello, y a modo de prospectiva, sería necesario ampliarlo a futuros estudios que puedan confirmar las hipótesis alcanzadas.

### Referencias bibliográficas

- ADELL, Jordi; CASTAÑEDA, Linda, “Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje”. En: Roig Vila, Rosabel; Fiorucci, Massimiliano (eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil-Università degli Studi di Roma Tre, 2010, pp. 19-30.
- ANDÚJAR-MOLINA, Olvido; ASENSIO-PASTOR, Margarita I.; TRUJILLO SÁEZ, Fernando, “Diversidad y multiculturalidad en la educación: desafíos y estigma”. En: Galán-Casado, Diego; Moraleda Ruano, Álvaro (coords.), *Estigma y educación: Un enfoque para la igualdad*. Narcea, 2024, pp. 77-88.
- ASENSIO PASTOR, Margarita I., “Enseñar español como segunda lengua a alumnos de educación infantil: retos y orientaciones metodológicas”. En: *Doblele*, 4, 2018, pp. 108-121. Disponible en línea en: <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.43>
- ASENSIO PASTOR, Margarita I.; MEDINA BELTRÁN, María F., “Review of the legislative framework for attention to the linguistic diversity of foreign students in the Spanish educational system”. En: *Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, VI, 2023, pp. 109-124. Disponible en línea en: <https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.28690>
- ATTWELL, Graham, “Personal Learning Environments: The future of education?”. En: *ELearning Papers*, 2, 1, 2007, pp. 1-8.

- BERRY, John W., "Immigration, acculturation, and adaptation". En: *Applied Psychology*, 46, 1, 1997, pp. 5-34. Disponible en línea en: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- CASTAÑEDA, Linda Johanna; ADELL, Jordi (eds.), *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Editorial Marfil, 2013.
- CASTAÑEDA QUINTERO, Linda Johanna, "La evolución de los PLE en la era IA: más preguntas en el mundo de las respuestas". En: *Cuadernos de pedagogía*, 549, 2024.
- DAVILA PEÑA, Celina, "Comenzar a crear el entorno personal de aprendizaje en la clase de español". En: *Actas del XII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles (2015)*. Nápoles: Instituto Cervantes, 2015, pp. 7-15.
- FERNÁNDEZ-LARRAGUETA, Susana; RODRIGO, Monia; LÁZARO, Marie-Noëlle, "Entre lo curricular y lo personal: la importancia de las transiciones". En: *Educación*, 57, 2, 2021, pp. 333-346. Disponible en línea en: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1237>
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA, "Qué son las (tecnologías) TIC, TAC y TEP en la educación". 14 de octubre de 2022. Disponible en línea en: <https://www.fundaciontelefonica.com/noticias/que-son-las-tecnologias-tic-tac-y-tep-en-la-educacion/>
- JACIEL A, "Web 4.0: Historia, Características e Impacto en la Sociedad". En: *Niaxus*. 5 de mayo de 2024. Disponible en línea en: <https://niaxus.com/2024/05/05/web-4-0-que-es-caracteristicas-y-como-funciona/>
- JUNTA DE ANDALUCÍA, *Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL)*. s.f. Disponible en línea en: <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/planificacion-evaluacion-estadistica/planes/detalle/2653.html>
- LEY ORGÁNICA DE MODIFICACIÓN DE LA LOE (LOMLOE) de 2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 340, de 30/12/2020. Disponible en línea en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- LEY ORGÁNICA 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Disponible en línea en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/11/4/con>
- LÓPEZ VEGA, Inés, *La dimensión personal del aprendizaje a través de los entornos personales de aprendizaje (PLE): una propuesta didáctica para el aula de ELE*. Trabajo Fin de Máster. CIESE-Comillas-Universidad de Cantabria, 2022. Disponible en línea en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/28118>

MARGARITA ISABEL ASENSIO-PASTOR; OLVIDO ANDÚJAR-MOLINA

- MAHÍA, Ramón; MEDINA, Eva, *Informe Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE)*. 2022. Disponible en línea en:  
[https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento\\_0153.htm](https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento_0153.htm)
- MARTÍNEZ GIMENO, Almudena; TORRES BARZABAL, Luisa, “Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). Del cómo enseñar Al cómo Aprender”. En: *EDMETIC*, 2, 1, 2013, pp. 39-57. Disponible en línea en:  
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v2i1.2860>
- MCMILLAN, James H.; SCHUMACHER, Sally, *Investigación educativa*. Madrid: Pearson. Addison Wesley, 2011 [2005].
- MINISTERIO DEL INTERIOR, *Menores extranjeros*. s.f. Disponible en línea en:  
<https://www.interior.gob.es/opencms/es/servicios-al-ciudadano/tramites-y-gestiones/extranjeria/regimen-general/menores-extranjeros/>
- MIRANDA CÁCERES, Exary Magaly; GARZÓN ACUÑA, Olga Lucía; CRUZ SOLANO, Yadira, *Caracterizar el entorno personal de aprendizaje como estrategia para la enseñanza del español como lengua extranjera para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Trabajo de Grado. Bogotá: Universidad de La Salle, 2014.  
Disponible en línea en:  
<https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/86ec0ef7-c5a9-4bd8-b30b-c36e1cc598a6/content>
- MUÑOZ-GUEVARA, Epigmenio; VELÁZQUEZ-GARCÍA, Guillermina; BARRAGÁN-LÓPEZ, Jorge Francisco, “Análisis sobre la evolución tecnológica hacia la Educación 4.0 y la virtualización de la Educación Superior”. En: *Revista Transdigital*, 2021, pp. 1-14. Disponible en línea en:  
<https://www.revista-transdigital.org/index.php/transdigital/article/view/86/148>
- NACIONES UNIDAS, *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1. Disponible en línea en:  
<https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>
- OIM (Organización Internacional para las Migraciones), *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024*. Disponible en línea en:  
<https://worldmigrationreport.iom.int/es>
- 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. *BOE*, núm. 103, de 30/04/2011. Disponible en línea en:  
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/04/20/557/con>

- SAVE THE CHILDREN, “Aumenta más de un 116% la llegada de menores de edad migrantes a España en el 2023”. 17 de enero de 2024. Disponible en línea en: <https://www.savethechildren.es/notasprensa/aumenta-mas-de-un-116-la-llegada-de-menores-de-edad-migrantes-espana-en-el-2023>
- TORRES RÍOS, Lola, *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2016. Disponible en línea en: <https://hdl.handle.net/2445/106175>
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando, “La Inteligencia Artificial en el aprendizaje de lenguas adicionales”. En: *Cuadernos de pedagogía*, 549, 2024, pp. 86-91.
- TUDELA-ISANTA, Anna; ANDÚJAR-MOLINA, Olvido, “La enseñanza del español a personas refugiadas y desplazadas. Revisión de alcance”. En: *Journal of Spanish Language Teaching* 10, 2, 2023, pp. 172-190.
- VIDAL MORANTA, Tomeu; POL URRUTIA, Enric, “La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares”. En: *Anuario de Psicología*, 36, 3, 2005, pp. 281-297.
- YIN, Robert K., *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009.