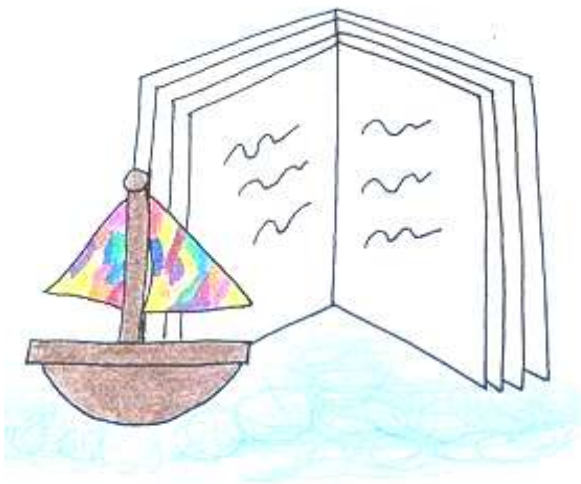


Formación del Profesorado y Educadores en el
Desarrollo e Implementación de Acciones
Educativas para el Enriquecimiento de los PLES
en Menores Extranjeros No Acompañados
(MENAS)

Tesis doctoral

Noelia Parejo-Jiménez

Directoras: Dra. Eva María Olmedo-Moreno y Dra. Carla Roverselli



Programa de Doctorado en Ciencias de la
Educación y Programa de Doctorado de Bienes
Culturales, Formación y Territorio

Mención internacional y en Cotutela:
Universidad de Granada y Universidad de Roma
"Tor Vergata"

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Noelia Parejo Jiménez
ISBN: 978-84-1117-424-4
URI: <http://hdl.handle.net/10481/75942>

*La Educación no cambia el mundo, cambia
a las personas que van a cambiar el mundo*

(Paulo Freire)



PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE GRANADA) Y PROGRAMA DE DOCTORADO DE BIENES CULTURALES, FORMACIÓN Y TERRITORIO (UNIVERSIDAD DE ROMA “TOR VERGATA”)

TESIS DOCTORAL

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCADORES EN EL DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DE ACCIONES EDUCATIVAS PARA EL ENRIQUECIMIENTO DE LOS PLES EN MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS (MENAS)

Tesis doctoral con Mención Internacional realizada por compendio de artículos y codirigida por Dña. Eva María Olmedo-Moreno del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada y Dña. Carla Roverselli del Departamento de Historia, Patrimonio Cultural, Educación y Sociedad de la Universidad de Roma "Tor-Vegata".

Presentada por Noelia Parejo-Jiménez para optar al título de doctora en Ciencias de la Educación.

AGRADECIMIENTOS

Tras años de durísimo esfuerzo, hoy finaliza una de las etapas más importantes de mi trayectoria formativo-profesional. Una etapa cargada de retos, ilusión, entusiasmo, nervios... pero sobre todo buenos momentos.

En este camino me han acompañado muchas personas a las que hoy quiero agradecer. A mi directora de tesis la Dra. Eva María Olmedo Moreno quien desde el primer momento confió en mi trabajo y a lo largo de los años me ha ido acompañando, aconsejando y guiando siempre con la mejor de sus sonrisas. Gracias por tu esfuerzo, dedicación y trabajo y por ayudarme a ser la profesional de hoy día.

A la Dra. Carla Roverselli por sus consejos y guía a lo largo del desarrollo de la tesis doctoral y por darme la oportunidad de vivir una experiencia formativa en la Universidad de Roma que ha contribuido a mi desarrollo profesional.

A los compañeros del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) por haberme recibido con los brazos abiertos y hacerme siempre sentir como uno más. Especialmente, a su director el Dr. Jorge Expósito López por acompañarme, orientarme y aconsejarme a lo largo de todo este camino; al grupo de investigación ITACA y al equipo docente ATyCO.

A los profesores Dr. Bjørn-Eirik Johnsen, Dra. Rikke Gørgens Gjørum, Dra. Line Melbøe y Dra. Marit Rustad, por haberme acogido en la UIT: Norges Arktiske Universitet y hacer esta experiencia inolvidable, contribuyendo no solo a mi crecimiento profesional sino también personal.

A mi hermana, cuñados, abuela, tate y suegros quienes siempre me han mostrado su apoyo en este largo camino y me han animado a seguir luchando y a alcanzar esta meta. Especialmente a mi padre por estar ahí siempre apoyándome a lo largo del camino dándome siempre los mejores consejos. A David por escucharme día a día, motivarme, ser paciente, preocuparse por mí, transmitirme paz y positividad cuando más lo necesitaba...Y a mi MADRE por su apoyo incondicional, estar siempre ahí, darme ánimos, darnos siempre todo lo mejor, ser un pilar básico en mi vida, ser como eres... en definitiva, por no soltarme nunca la mano...

Y como olvidarme de vosotras, Lola, Wala, Bumba y especialmente Bimba quienes han estado día a día acompañándome en la tarea, dándome alegría, ánimos y mucho cariño para seguir adelante.

A los que ya no están pero marcaron mi camino, amiga porque siempre te he tenido presente y desde donde estés me has dado ánimos para finalizar esta etapa y recordar que siempre hay un motivo para sonreír. Abuelo porque siempre me has dado fuerzas, incluso en los peores momentos, para seguir adelante.

A los que han estado y los que están... MUCHAS GRACIAS. Todo lo que soy es gracias a vosotros y sin vuestro apoyo no hubiese sido posible.

RESUMEN

La presente tesis doctoral está compuesta por una compilación de artículos, a través de los cuales analizamos los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE, en adelante), disposiciones hacia el pensamiento crítico y motivación de los Menores Extranjeros No Acompañados (MENA, en adelante) así como las principales competencias de los docentes y educadores en la atención socio-educativa de los mismos para la configuración de modelos híbridos de aprendizaje basados en los Entornos Inteligentes de Aprendizaje (SLE, en adelante) que supongan un enriquecimiento de los PLE del MENA para su plena inclusión en la sociedad.

Para dar respuesta a esta finalidad hemos trabajado a lo largo de tres fases, cada una compuesta por uno o varios artículos. La primera fase, ha estado centrada en analizar características del MENA, especialmente su PLE, disposiciones hacia el pensamiento crítico y motivación. La segunda fase, en describir las principales competencias que poseen los docentes y educadores que atienden socio-educativamente al MENA en los centros educativos y de acogida. La tercera fase, en la descripción de las potencialidades y estrategias de intervención que se pueden llevar a cabo en el marco de los SLE por parte de los docentes y educadores que atienden socio-educativamente al MENA para el enriquecimiento del PLE de este colectivo y su inclusión social y laboral en la sociedad.

FASES	TRABAJOS QUE LA COMPONEN
1ª Fase. Características del MENA	1 ^{er} Artículo: *Parra – González, M.E., Parejo – Jiménez, N., Conde – Lacárcel, A. y Olmedo Moreno, E.M. (2021). Relationship between the personal learning environment and the educational level of unaccompanied foreign minors. <i>International Journal of Intercultural Relations</i> , 80, 17-26. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.009 2º Artículo: Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Pistón-Rodríguez, M. D., y *Parejo-Jiménez, N. (2021a). Motivation for Learning among Students Undertaking Basic Vocational Training and University Studies within the Context of COVID-19. <i>Sustainability</i> ,13(6), 3268. https://doi.org/10.3390/su13063268 3 ^{er} Artículo: *Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022). <i>Critical Thinking and Motivation in Vocational Training and Baccalaureate: a Comparison of Students of Spanish Nationality, Unaccompanied Foreign Minors and Young Care Leavers</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.
2ª Fase. Competencias de los docentes y educadores que atienden socio-educativamente al MENA	4º Artículo: *Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., García-Garnica, M., Parra- González, M.E. y Olmedo-Moreno, E.M. (2020). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado menor extranjero no acompañado. <i>Revista Espacios</i> , 41(20), Artículo 10. 5º Artículo:*Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022a). <i>Atención socioeducativa del alumnado menor extranjero no acompañado escolarizado desde el punto de vista docente</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.

6º Artículo: Conde- Lacárcel, A., *Parejo – Jiménez, N., Maroto – Aguilera, E. y Parra – González, M.E.(2020). Necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del menor extranjero no acompañado en los centros de acogida. *Revista Información Tecnológica*, 31(4), 113-124. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400113>.

3ª Fase. SLE para la intervención con MENA

7º Artículo: *Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022b) *Entornos inteligentes de enseñanza - aprendizaje como concepto integrador: un análisis cuantitativo* [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.

En la primera fase, el primer artículo de Parra-González, Parejo-Jiménez, Conde-Lacárcel & Olmedo-Moreno (2021), analiza el PLE de los MENA escolarizados en relación a su nivel educativo, edad y tiempo en España en una muestra de 600 MENA de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Para ello, llevamos a cabo un análisis descriptivo y correlacional a través de la aplicación de un cuestionario desarrollado y validado por Martínez- Martínez, Olmos-Gómez, Tomé-Fernández & Olmedo-Moreno (2019). El segundo artículo, de Olmedo-Moreno, et al. (2021a) valida la escala de Motivación Académica para su uso en estudiantes de formación profesional (FP, en adelante) y universitarios. Este estudio, lo llevamos a cabo en una muestra de 240 estudiantes de FP y 275 universitarios a través de un diseño descriptivo, exploratorio y transversal. Sus resultados sirvieron de base para la posterior elección del instrumento con el que analizamos de manera específica la motivación académica del alumnado MENA de FP y Bachillerato. El tercer artículo de esta fase, correspondiente a Parejo-Jiménez, Expósito-López, Chacón-Cuneros & Olmedo-Moreno (2022) analiza las disposiciones hacia el pensamiento crítico y la motivación de los MENA escolarizados con respecto al alumnado nacional en una muestra de 262 sujetos que cursan FP y Bachillerato (131 MENA escolarizados y 131 alumno/as de nacionalidad española) siguiendo un estudio ex post-facto de naturaleza descriptiva, comparativa y transversal. Esto lo llevamos a cabo a través de la aplicación de dos cuestionarios: la versión de la Escala de Disposición ante el Pensamiento crítico validada por Olmedo-Moreno, Romero-Díaz de la Guardia, Expósito-López & Parejo-Jiménez (2022) en el contexto educativo de la Formación Profesional; y la versión reducida de la Escala de Motivación Académica validada por Expósito-López et al. (2021) en español para estudiantes de Formación Profesional y Bachillerato.

Lo principales hallazgos de esta primera fase ponen de manifiesto que existen diferencias significativas en función de la edad del MENA, en las dimensiones de autoconcepto del proceso de aprendizaje y en la planificación y gestión del aprendizaje que forman parte del PLE de estos menores. En este sentido, los MENA con edades de entre 8-10 años tienen un nivel más bajo que los que tienen una edad comprendida entre 14-16 años. En cuanto a la dimensión del PLE referente al uso de recursos y herramientas, también existen diferencias significativas en función de la edad del MENA siendo menor en edades comprendidas entre 8-10 años y superior en edades de

entre 14-16 años. En esta dimensión también existen diferencias significativas en función del tiempo que lleva el MENA en España, siendo mayor el uso de recursos y herramientas por parte de aquellos MENA que llevan más tiempo en el país de acogida. En cuanto a la dimensión de comunicación e interacción social del PLE, también existen diferencias significativas en función de la edad del MENA siendo menor en los que tienen entre 8-10 años; y en función del nivel educativo, siendo superior en el alumnado MENA que cursa la FP (Parra-González, Parejo-Jiménez, Conde-Lacárcel & Olmedo-Moreno, 2021).

También, ponen de manifiesto que no existen diferencias significativas entre el alumnado de nacionalidad española y el alumnado MENA y jóvenes ex-tutelados que cursan FP y Bachillerato en cuanto a las disposiciones hacia el pensamiento crítico (reflexivo y ejecutivo). Ambos grupos, muestran acuerdo en tener disposiciones hacia la dimensión del pensamiento crítico reflexivo aunque no están ni acuerdo ni en desacuerdo en tener disposiciones hacia el pensamiento crítico ejecutivo. Sin embargo, sí existen diferencias significativas en la motivación académica entre ellos, siendo mayor la motivación en el alumnado de nacionalidad española. Además, se establece una relación positiva entre la motivación y el pensamiento crítico en ambos grupos (Parejo-Jiménez, Expósito-López, Chacón-Cuberos & Olmedo-Moreno, 2022).

En la segunda fase, el cuarto artículo de Parejo-Jiménez, Expósito-López, García-Garnica & Parra-González (2020) está centrado en la construcción y validación de un instrumento *ad hoc* para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del MENA. En el diseño de dicho cuestionario seguimos una metodología polietápica: revisión bibliográfica; elaboración de un inventario de contenidos para tener en cuenta en el diseño del cuestionario; diseño del cuestionario por expertos en la temática haciendo uso de la técnica Delphi; y validación del cuestionario a través de juicio de expertos. El quinto artículo, de Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno (2022a) analiza la atención socio-educativa del alumnado MENA escolarizado desde el punto de vista docente. En este artículo, aplicamos el cuestionario diseñado *ad hoc*, que comentábamos anteriormente, así como la misma versión traducida al inglés y validada por juicio de expertos. La muestra de este artículo estuvo compuesta por 54 docentes de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla (España) y Harstad (Noruega). Además, aplicamos a 8 docentes de la Ciudad Autónoma de Melilla un guión de entrevista semi-estructurado diseñado *ad-hoc* y validado a través de jueces expertos. Este estudio siguió un método mixto (CUAN-CUALI), en el que el método cuantitativo siguió un diseño ex post-facto de naturaleza descriptiva, comparativa y transversal; y el método cualitativo se centró en el paradigma interpretativo y hermenéutico. El sexto artículo, de Conde-Lacárcel, Parejo-Jiménez, Maroto-Aguilera & Parra-González (2020) estudia las necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del MENA en los centros de acogida. Para ello, se aplicó un cuestionario diseñado *ad-hoc*, a partir del propuesto por Torres-Martín & Maroto (2016), y validado a través de juicio de expertos haciendo uso de la técnica Delphi. La muestra estuvo compuesta por 19 educadores de un centro

de acogida de la ciudad de Granada (España). Este estudio siguió un análisis de carácter descriptivo e inferencial.

Los principales resultados de esta segunda fase, son un cuestionario para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado MENA. Este cuestionario, está compuesto por treinta y cinco ítems divididos en ocho dimensiones que son: datos socio-demográficos; conocimiento general para la atención educativa de este alumnado; roles y competencias personales y profesionales del perfil docente para la atención de estos niños; conocimiento de los contextos de estos menores para realizar un diagnóstico previo a la intervención educativa; diseño, implementación y evaluación de planes educativos adaptados a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE, en adelante) del alumnado menor migrante; y contenidos de los planes educativos para el desarrollo de la personalidad, el aprendizaje, y relaciones e inclusión social en el ámbito académico y extra-académico (Parejo-Jiménez, Expósito-López, García-Garnica & Parra-González, 2020).

Con respecto a las competencias docentes en la atención educativa de estos menores, hemos puesto de manifiesto que los maestros y profesores demandan una formación inicial y continua específica en este tema. Esto es debido a que los conocimientos teóricos generales; los roles y competencias personales y profesionales específicas que poseen; y el conocimiento sobre los contextos de los menores migrantes para realizar un diagnóstico previo a la intervención educativa, obtienen un valor bajo. A pesar de ello, señalan que sus principales roles con este alumnado son "formador" y "tutor" y que algunas de sus principales actitudes son: vocación, cooperación y motivación, entre otras (Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno, 2022a).

Con respecto al diseño, implementación y evaluación de los planes educativos adaptados a las NEAE de estos menores la media es algo superior, pudiendo considerar que las habilidades que tienen los docentes sobre estos aspectos es suficiente. A pesar de ello, los docentes de las aulas ordinarias se encuentran con la tesitura de que muchos de los MENA escolarizados no tienen un nivel suficiente para seguir el ritmo del grupo, pero tampoco pueden seguir una adaptación curricular porque no cuentan con un dictamen de la orientación del centro. Ante esto, los docentes y profesores manifiestan que no están obligados o no tienen que hacer adaptaciones para este alumnado. A pesar de ello, se las ingenian realizando una "especie de adaptación" en la que este alumnado pueda avanzar en su aprendizaje pero trabajando lo mismo que el resto de sus compañeros. Para ello, ponen en marcha toda una serie de técnicas y estrategias educativas. En cuanto a los contenidos de estos planes, los que más se trabajan son los relacionados con la inclusión social en el ámbito académico y extra-académico, seguidos de la personalidad y, en menor medida, los relacionados con el desarrollo del aprendizaje (Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno, 2022a)

Algunas opciones de mejora que señalan los docentes con respecto a su labor con este colectivo son: una legislación más específica para la atención del MENA escolarizado; creación de un perfil docente especializado en este tipo de alumnado que acompañe en

su labor al docente del aula ordinaria; fomento de la investigación educativa sobre este colectivo, etc. También, hemos encontrado diferencias significativas entre los docentes que trabajan en un centro educativo próximo a Harstad (Noruega) y los que trabajan en centros educativos de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla (España), en cuanto a los conocimientos generales; los roles y competencias personales y profesionales; y el diseño, implementación y evaluación de los planes educativos para la atención socioeducativa de estos menores. Las habilidades para atender a estos menores son superiores en los docentes que trabajan en el centro educativo próximo a Harstad (Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno, 2022a).

En cuanto a las necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del MENA en los centros de acogida, destacan: falta de conocimiento sobre el proceso a seguir en la realización de una intervención socioeducativa específica con MENA; necesidad de realización de un seguimiento continuo y colaboración con estos menores y jóvenes en el proceso de planificación de su itinerario social y educativo; poca coordinación con el equipo técnico y los demás educadores/as que trabajan en el centro de acogida; poca participación en el proceso de diseño y planificación de las acciones sociales, educativas y de tutoría; escasos recursos e instalaciones para desarrollar de una forma adecuada su trabajo; y una escasa importancia asignada a la evaluación y a tratar con estos niños y jóvenes contenidos de carácter intercultural y de participación ciudadana (Conde-Lacárcel, Parejo-Jiménez, Maroto-Aguilera & Parra-González, 2020).

En lo que respecta a la tercera fase, el séptimo artículo de Parejo-Jiménez y Olmedo-Moreno (2022b) analiza la producción actual y las principales relaciones existentes entre algunos de los principales entornos de enseñanza - aprendizaje: entornos adaptativos de aprendizaje (ALE), Entornos Inteligentes de Aprendizaje (SLE), Entornos Virtuales de Aprendizaje (VLE), Entornos Organizacionales de Aprendizaje (OLE) y Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). Para ello, se sigue una metodología basada en un análisis cuantitativo y relacional. La muestra estuvo compuesta por un total de 6.110 documentos. Como principales hallazgos, describimos las potencialidades de un modelo de aprendizaje híbrido en el que se encuentran interrelacionados dichos entornos de enseñanza- aprendizaje, así como una serie de estrategias que los profesionales que atienden al MENA pueden llevar a la práctica para la inclusión de estos menores en la actual sociedad. Esto contribuye, en cierta medida, a dar respuesta a algunas de las necesidades planteadas en las fases anteriores.

Palabras clave: competencia, docentes, educadores, entornos inteligentes de aprendizaje (SLE), entorno personal de aprendizaje (PLE), menor extranjero no acompañado (MENA), modelos híbridos de aprendizaje, motivación, pensamiento crítico.

ABSTRACT

The present doctoral thesis is made up by a compendium of articles through which personal learning environments (PLE, hereafter), dispositions towards critical thinking and motivation in unaccompanied foreign minors (UFM, hereafter) are examined. These are considered alongside the main skills required by teachers and educators with regards to socio-educational provision as a means to establishing hybrid learning models based on smart learning environments (SLE, hereafter). This will lead to an enriching of the PLE of UFM in support of their full inclusion in society.

In order to meet this aim, work was conducted according to three stages, with each stage being composed by one or more scientific publications. The first stage focused on analysing the characteristics of UFM, particularly in relation to their PLE, dispositions towards critical thinking and motivation. The second stage described the main skills possessed by teachers and educators responsible for the socio-educational provision of UFM at their schools and care homes. The third stage sought to describe the strategies used and potential of interventions that could be carried out within the SLE framework by teachers and educators responsible for the socio-educational provision of UFM, as a means to enriching the PLE of this group and supporting their social and occupation inclusion in society.

STAGE	CORRESPONDING WORKS
1 st stage. Characteristics of UFM	<p>1st Article: *Parra – González, M.E., Parejo – Jiménez, N., Conde – Lacárcel, A. & Olmedo Moreno, E.M. (2021). Relationship between the personal learning environment and the educational level of unaccompanied foreign minors. <i>International Journal of Intercultural Relations</i>, 80, 17-26. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.009</p> <p>2nd Article: Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Pistón-Rodríguez, M. D., & *Parejo-Jiménez, N. (2021a). Motivation for Learning among Students Undertaking Basic Vocational Training and University Studies within the Context of COVID-19. <i>Sustainability</i>,13(6), 3268. https://doi.org/10.3390/su13063268</p> <p>3rd Article: *Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022). <i>Critical Thinking and Motivation in Vocational Training and Baccalaureate: a Comparison of Students of Spanish Nationality, Unaccompanied Foreign Minors and Young Care Leavers</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.</p>
2 nd stage. Skills possessed by teachers and educators responsible for socio-educational provision of UFM	<p>4th Article: *Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., García-Garnica, M., Parra-González, M.E. & Olmedo-Moreno, E.M. (2020). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado menor extranjero no acompañado. <i>Revista Espacios</i>, 41(20), Artículo 10.</p> <p>5th Article: *Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022a). <i>Atención socioeducativa del alumnado menor extranjero no acompañado escolarizado desde el punto de vista docente</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.</p>

6th Article: Conde- Lacárcel, A., *Parejo – Jiménez, N., Maroto – Aguilera, E. & Parra – González, E.(2020). Necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del menor extranjero no acompañado en los centros de acogida. *Revista Información Tecnológica*, 31(4), 113-124. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400113>.

3rd stage. SLE interventions with UFM

7th Article:: *Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022b) *Entornos inteligentes de enseñanza - aprendizaje como concepto integrador: un análisis cuantitativo* [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.

With regards to the first stage, the first published article by Parra-González, Parejo-Jiménez, Conde-Lacárcel & Olmedo-Moreno (2021) analysed the PLE of schooled UFM with regards to their educational level, age and length of stay in Spain. A sample of 600 UFM is used from the autonomous regions of Ceuta and Melilla. For this, a descriptive and correlational analyses was conducted via administration of a questionnaire developed and validated by Martínez- Martínez, Olmos-Gómez, Tomé-Fernández & Olmedo-Moreno (2019). The second article, published by Olmedo-Moreno, et al. (2021a), validated the academic motivation scale for use with students undertaking vocation training (VT, hereafter) courses and university students. This study employed a descriptive, exploratory and cross-sectional design to examine a sample of 240 VT students and 275 university students. Findings served as the basis for later selection of the instrument used to specifically examine academic motivation in UFM VT and baccalaureate students. The third article corresponding to this stage, referenced as Parejo-Jiménez, Expósito-López, Chacón-Cuneros & Olmedo-Moreno (2022), examined dispositions towards critical thinking and motivation in schooled UFM in comparison to Spanish students in a sample of 262 individuals enrolled in VT and Baccalaureate (131 schooled UFM and 131 Spanish students). This study followed an ex post facto design and was descriptive, comparative and cross-sectional in nature. The study was carried out through the administration of two questionnaires. The first was the version of the dispositions towards critical thinking scale validated by Olmedo-Moreno, Romero-Díaz de la Guardia, Expósito-López & Parejo-Jiménez (2022) in the educational context of vocational training. The second was the shortened version of the academic motivation scale validated by Expósito-López et al. (2021) in a Spanish context within vocational training and baccalaureate students.

Main findings of this first stage highlight the existence of significant differences, as a function of the age of UFM, in the dimensions of learning self-concept and the planning and management of the learning that makes up the PLE of these minors. In this sense, UFM aged 8-10 years reported lower levels than those aged 14-16 years. With regards to the dimension of the PLE pertaining to resources and tools, significant differences also existed as a function of age, with such resources being less utilised by those aged 8-10 years than those aged 14-16 years. In this dimension, significant differences also

existed as a function of the length of the stay of the UFM in Spain, with those having spent more time in Spain tending to use more resources and tools. With regards to the dimension of communication and social interaction in the PLE, significant differences also existed as a function of age and educational level, with lower scores reported by UFM aged 8-10 years and greater scores being reported by UFM undertaking VT, respectively (Parra-González, Parejo-Jiménez, Conde-Lacárcel & Olmedo-Moreno, 2021).

In addition, findings also highlighted that no significant differences existed between Spanish nationality students, and UFM students and young care leavers who attend VT and Baccalaureate with regards to dispositions towards critical thinking (reflective and executive). Both groups reflected dispositions towards the reflective dimension of critical thinking, although responses were generally neutral with regards to executive critical thinking. Nonetheless, significant differences did exist between these students in academic motivation, with greater motivation emerging amongst Spanish nationality students. Further, a positive relationship was established between motivation and critical thinking in both groups (Parejo-Jiménez, Expósito-López, Chacón-Cuberos & Olmedo-Moreno, 2022).

In the second stage, the fourth article published by Parejo-Jiménez, Expósito-López, García-Garnica & Parra-González (2020) focused on the development and validation of an *ad hoc* instrument for the evaluation of teaching skills pertaining to the educational provision of UFM. For the design of this questionnaire, a multi-stage methodology was followed. This consisted of a literature review, development of a content bank to consider at the time of questionnaire design, questionnaire design by experts in the field using the Delphi technique and questionnaire validation via an expert panel. The fifth article, referenced as Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno (2022a) examined socio-educational provision for schooled UFM students from a teaching perspective. In this article, the aforementioned *ad hoc* questionnaire was administered, alongside the same questionnaire translated into English, and validated by an expert panel. The sample used in this article was composed of 54 teachers from the autonomous regions of Ceuta and Melilla (Spain), in addition to Haastad (Norway). Further, 8 teachers from the autonomous region of Melilla took part in developing the script of a semi-structure interview which was developed *ad-hoc* and validated via an expert panel. This study followed a mixed method (QUAN-QUALI) design, with the quantitative aspect adhering to an *ex post-facto* design that was descriptive, comparative and cross-sectional in nature, whilst the qualitative aspect was based on the interpretive and hermeneutic paradigm. The sixth article, published by Conde-Lacárcel, Parejo-Jiménez, Maroto-Aguilera & Parra-González (2020), examined educators' needs when it comes to providing socio-educational care for UFM at care homes. To this end, an *ad-hoc* questionnaire based on that proposed by Torres-Martín & Maroto (2016) was administered and validated via an expert panel according to the Delphi technique. The sample was composed of 19 educators working at a care home in the city of Granada (Spain). This study was descriptive and inferential in nature.

The main outcome of the second stage was the production of a questionnaire to evaluate teaching skills relating to educational provision in UFM students. This questionnaire is composed of thirty-five items divided into eight dimensions. Namely, the dimensions are as follows: socio-demographic data; general knowledge about educational provision in these students; personal and professional roles and competencies roles making up the teaching profile for provision within these children; knowledge of the contexts of these minors as a means to conducting diagnosis prior to educational intervention; design, implementation and evaluation of study plans adapted to the specific educational support needs (SESN, hereafter) of migrant student minors; and study plan content for the development of personality, learning, social relationships and social inclusion in the academic and extra-curricular setting (Parejo-Jiménez, Expósito-López, García-Garnica & Parra-González, 2020).

With regards to the teaching skills required for the educational provision of these minors, present findings highlight that teachers and lecturers require initial and ongoing training that is specific to the topic. This is due to the fact that low values are attributed to their general theoretical knowledge, the roles and specific personal and professional skills they possess, and their knowledge about contexts relevant to migrant minors as a means to making diagnoses prior to educational intervention. Despite this, they indicated that their main roles with this student group is are to "train" and "tutor", with some of the main emergent attitudes being vocation, cooperation and motivation, amongst others (Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno, 2022a).

With regards to the design, implementation and evaluation of study plans adapted to the SESB of these minors, higher average scores were reported, leading to the conclusion that students' skills pertaining to these aspects are adequate. Despite this, students placed in ordinary classrooms find themselves faced with the conundrum that many schooled UFM are not sufficiently capable of keeping up with the speed of the group. However, they are impeded from following an adapted curriculum by the fact that the school has no clear policy on the issue. Given this, teachers report that they are not obliged to make any type of adaptations for these students. Despite this, they come up with a "type of adaptation" themselves in which these students are able to advance in their learning but do so working in the same way as their classmates. To this end, teachers put into place a number of educational techniques and strategies. With regards to the content of study plans, content related with social inclusion in the academic and extra-curricular setting are the most commonly worked on, followed by that related with personality and, to a lesser extent, that related with the development of learning (Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno, 2022a).

Some of the suggestions for improvement offered by teachers with regards to their work include: more specific legislation around provision for the schooling of UFM; development of a teaching profile that is specialised to work with this student group and perform their work in ordinary classrooms; the promotion of educational research into this group, etc. In addition, significant differences were found between teachers working in an educational center near Harstad (Norway) and those who work in educational

centers in the autonomous regions of Ceuta and Melilla (Spain), in terms of general knowledge; personal and professional roles and competencies; and the design, implementation and evaluation of educational plans for the socio-educational care of these minors. Concretely, better skills to attend to these minors were revealed in teachers who work in the educational center near Harstad (Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno, 2022a).

With regards to the needs of educators pertaining to the socio-educational provision of UFM within care homes, the following aspects emerged: lack of knowledge about the process to follow in carrying out a specific socio-educational intervention with UFM; the need for continuous monitoring and collaboration with these minors and young people in the process of planning their social and educational itinerary; little coordination with the technical team and other educators who work at the care home; little participation in the process of designing and planning of social and educational actions and tutoring; scant resources and facilities to carry out their work in an acceptable way; little importance assigned to the evaluation and working with these children and young people on intercultural content and participation in public life (Conde-Lacárcel, Parejo-Jiménez, Maroto-Aguilera & Parra-González, 2020).

With regards to the third stage, the seventh article, written by Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno (2022b), analysed current output and the main relationships formed between some of the leading teaching-learning environments, namely, adapted learning environments (ALE), smart learning environments (SLE), virtual learning environments (VLE), organisational learning environments (OLE) and personal learning environments (PLE). For this, a methodology was followed based on scientometric and relational analysis. The sample employed was composed of a total of 6,110 documents. As main findings, the potential of a hybrid learning model in which the aforementioned teaching-learning environments are inter-related was described, in addition to a number of strategies that can be employed in practice by professionals working with UFM as a means to aid the inclusion of these minors in present day society. This also contributes, to a certain extent, to addressing some of the needs identified in the previous stages.

Keywords: skills, teachers, educators, smart learning environment (SLE), personal learning environment (PLE), unaccompanied foreign minor (UFM), hybrid learning models, motivation, critical thinking.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	23
2. MARCO TEÓRICO.....	25
2.1. Menor Extranjero No Acompañado: características y situación actual.....	25
2.2. Atención socioeducativa del MENA: educadores y docentes.....	30
2.3. Entornos Inteligentes de Aprendizaje como modelo de aprendizaje híbrido que favorece la inclusión y socialización del MENA.....	32
3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
4. OBJETIVOS	39
5. METODOLOGÍA	45
5.1. Participantes	45
5.2. Método y diseño.....	48
5.3. Instrumentos.....	50
5.4. Análisis de datos.....	54
6. RESULTADOS: TRABAJOS E INDICES DE CALIDAD	57
6.1. Artículo 1	60
6.2. Artículo 2	62
6.3. Artículo 3	64
6.4. Artículo 4	65
6.5. Artículo 5	67
6.6. Artículo 6	68
6.7. Artículo 7	70
7. CONCLUSIONES	71
7.1. Conclusiones sobre la 1ª fase del estudio: características del MENA.....	71
7.2. Conclusiones sobre la 2ª fase del estudio: descripción de las competencias y necesidades de los docentes y educadores que atienden socio-educativamente al MENA.....	73
7.3. Conclusiones sobre la 3ª fase del estudio: configuración de modelos híbridos de aprendizaje basados en los SLE para la atención socio-educativa del MENA	75
8. LIMITACIONES	77
9. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	79
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
11. APÉNDICES	93
11.1. Apéndice 1. Cuestionario para la Evaluación de la Competencia Docente en la Atención Educativa del Alumnado Menor Extranjero No Acompañado (versión en español)	93

11.2. Apéndice 2. Questionnaire for the Evaluation of Teaching Competences in the Educational Attention of Pupils defined as Unaccompanied Foreign Minor (versión en inglés)	98
11.3. Apéndice 3. Questionario per la valutazione della competenza didattica nell'attenzione educativa degli studenti minori stranieri non accompagnati (versión en italiano)	103
11.4. Apéndice 4. Guión de Entrevista Semiestructurado: Atención Socioeducativa del Alumnado Menor Extranjero No Acompañado Escolarizado	108

1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral ha sido elaborada siguiendo el modelo de compilación de artículos. Principalmente, está conformada por siete artículos que se distribuyen en tres fases de la investigación, que son: 1ª fase - análisis de las características de los MENA, 2ª fase - descripción de las competencias y necesidades de los docentes y educadores que atienden socio-educativamente al MENA en los centros educativos y de acogida, y 3ª fase - configuración de modelos híbridos de aprendizaje basados en los SLE, que supongan un enriquecimiento de los PLE del MENA para su plena inclusión en la sociedad. No obstante, también cuenta con tres capítulos de libro; una ponencia, una comunicación y dos póster que hemos presentado en varios eventos científicos y que comentaremos a lo largo de este documento de una forma complementaria. Para presentar todo el estudio realizado, a lo largo del documento seguimos una serie de apartados, los cuales se presentan a continuación.

La tesis comienza con un breve marco teórico que recoge las principales fundamentos en base a los cuales hemos desarrollado cada uno de los estudios que componen esta tesis doctoral. Este marco teórico está dividido en tres apartados, que se corresponden a cada una de las fases del estudio, que son: características y situación actual del MENA en España; atención socioeducativa del MENA por parte de educadores y docentes; y SLE como modelo de aprendizaje híbrido que favorece la inclusión y socialización del MENA.

Tras esto, aparece la justificación de la investigación en la cual se exponen los principales motivos de la realización de dicho estudio así como, las contribuciones que este puede realizar al corpus de conocimiento científico existente en torno a esta temática tan vigente en la sociedad actual. Seguido, exponemos la principal finalidad de la tesis así como los objetivos generales y específicos a los cuales se da respuesta a través de los trabajos elaborados.

Una vez establecidos los objetivos, presentamos la metodología seguida a lo largo de la tesis doctoral. Concretamente detallamos los participantes, los diseños seguidos, los instrumentos utilizados en la recogida de datos y los análisis de los datos realizados en cada una de las fases de la investigación y por artículos.

Después, presentamos los resultados de la tesis doctoral. Este apartado comienza mencionando cada uno de los trabajos realizados con respecto al estudio a lo largo de todo el periodo de doctorado, incluyendo capítulos de libros, ponencia, comunicación oral y pósters. Tras esto, se presentan cada uno de los artículos publicados que avalan la tesis doctoral.

Para finalizar, se recogen las principales conclusiones de la tesis doctoral así como las posibles limitaciones y las perspectivas de investigación futura. También, aparece el

listado de las referencias utilizadas a lo largo de este documento y los apéndices en los cuales se recogen los instrumentos diseñados *ad-hoc* a lo largo de este estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Menor Extranjero No Acompañado: características y situación actual

La investigación realizada en el campo de los Menores Extranjeros No Acompañados no es muy amplia y comenzó a desarrollarse aproximadamente a partir del año 2000. Siguiendo la revisión realizada por Durán (2021) sobre el concepto jurídico del MENA, podemos decir que en las investigaciones existen muy diversos términos para referirnos a este colectivo: MINA (Menores Inmigrantes No Acompañados), MEINA (Menores Extranjeros Indocumentados No Acompañados), Menores Extranjeros Inmigrantes No Acompañados, UAC (Unnaccompanied Alien Children), etc. No obstante, en esta tesis doctoral nos referiremos a este colectivo como Menores Extranjeros No Acompañados (MENA, en adelante) por ser el término acuñado por la legislación de la Unión Europea y España. En este sentido la Unión Europea, según las Directivas 2003/9/CE del Consejo, de 27 de enero de 2003 y la Directiva 2001/55/CE, del Consejo, de 20 de julio de 2001, define el concepto como:

Menor de dieciocho años que llega a territorio de los Estados miembros sin ir acompañado de un adulto responsable del mismo, ya sea legalmente o con arreglo a los usos y costumbres, y mientras no esté efectivamente bajo el cuidado de tal adulto responsable de él.

Este término también ha sido adoptado por la legislación de extranjería española, en concreto a través 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:

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 (art.189).

También es importante destacar que en el último Informe al Parlamento del Defensor del Menor de Andalucía (2021) aparece otro término para referirse a este colectivo que es el de "Niños, Niñas y Adolescentes Extranjeros No Acompañados".

La Memoria Anual de la Fiscalía General del Estado (2021) y el Informe Anual del Defensor del Pueblo de España (2021) ponen de manifiesto el incremento de la llegada de MENA a España, especialmente en los tres últimos años. En el año 2020 se encontraban inscritos en el Registro de Menores Extranjeros No Acompañados (RMENA) 9.030, de los cuales 869 eran niñas (figura 1). Concretamente, en el año 2020 han sido localizados 3.307 MENA que han llegado a España por vía marítima (un 15,10% más que en el año 2019), de estos el 97,61 % son niños y el 2,38 % niñas. El

42,12 % procede de Marruecos, el 17,44 % de Malí, el 16,60 % de Argelia, el 13,24 % de Senegal, el 3,56% de la Republica de Guinea, el 3.29% de Gambia, el 1,96 % de Costa de Marfil y el 0,48 % de Camerún. Es importante destacar, que no se disponen de datos sobre los MENA que han entrado en España a través de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla en vehículos de motor o por medio aéreo.

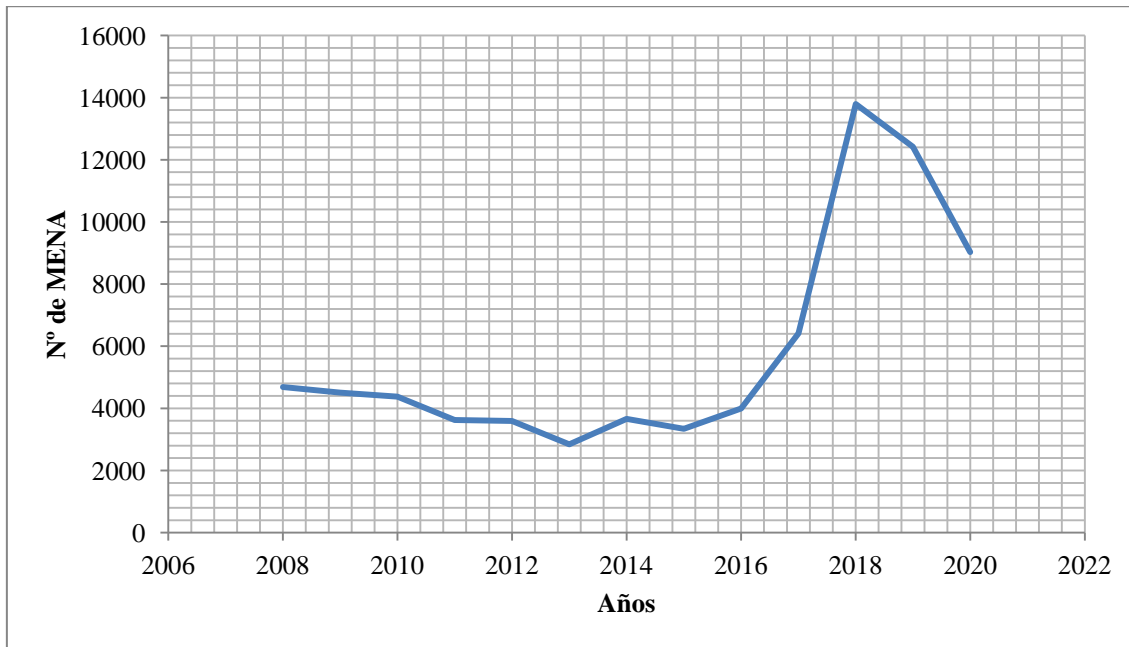


Figura 1. Inscripción de MENA en el RMENA a lo largo de los años. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Informe Anual del Defensor del Pueblo en España (2020).

Según el RMENA las Comunidades Autónomas que más MENA acogen son: Andalucía (2507), Canarias (1849) y Cataluña (1168) y las Ciudades Autónomas de Melilla (798) y Ceuta (496) (figura 2). La mayoría de estos menores vienen de Marruecos (60.45%), Argelia (7.86%), Malí (7.61%), Guinea Bissau (5,60 %), Costa de Marfil (3,84 %), y Gambia (2,64 %) (Memoria Anual de la Fiscalía General del Estado, 2021).

Concretamente, en la Comunidad Autónoma de Andalucía en el año 2020 se registraron 954 nuevos ingresos de MENA en el Sistema de Protección de Menores. De estos , el 91.7% eran de sexo masculino y el 8.3% de sexo femenino. En función de la edad, el 11.8% tenía menos de 15 años, el 8.7% 15 años el 19,8% 16 años, el 31,5% 17 años y el 27,1% 18 años. En cuanto al país de procedencia, el 56.9% eran de Marruecos, el 18.6% de Argelia, el 6.1% de Guinea, el 5.4% de Malí y el 4.1% de Costa de Marfil. En 2020 se encuentran acogidos en el Sistema de Protección de Menores de Andalucía 1238 MENA (87.2% niños y el 12.8% niñas), de los cuales el 21.2% están en Cádiz, el 21.1% en Granada, el 20% en Almería, el 13% en Sevilla, 9.5% Málaga, 7.7% Huelva, 6.2% Córdoba y 1.4% Jaén (Informe al Parlamento del Defensor del Menor de Andalucía, 2021).

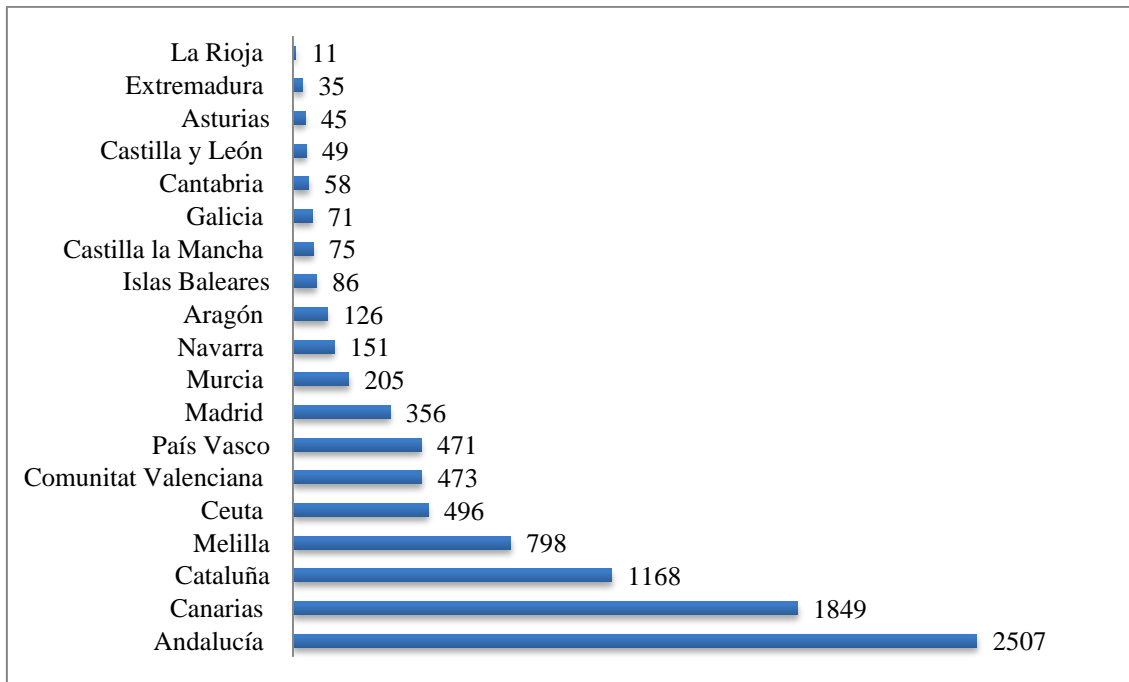


Figura 2. Inscripción de MENA en el RMENA por comunidades y ciudades autónomas de España. Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Memoria Anual de la Fiscalía General del Estado del Gobierno de España (2021).

Los MENA que llegan a España tienen una doble condición ya que por una parte son menores de edad y por otra extranjeros. Es decir, son personas que están bajo las medidas de protección de la infancia en desamparado desarrolladas por la legislación referente a protección de menores, pero a la misma vez son extranjeros que han entrado de una manera irregular en el país y la legislación referente a extranjería es tendente a su control (Durán, 2021). A pesar de ello, el artículo 39.4 de la Constitución Española (1978) dice que “los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos”.

Uno de estos derechos es la educación y estos menores requieren una respuesta específica y adecuada que satisfaga sus necesidades y contribuya a su plena inclusión en la actual sociedad. Para conseguir esta respuesta educativa, se hace necesaria una buena investigación ya que debemos conocer las características, perfiles y necesidades reales que tienen estos menores para poder dar respuestas a los mismos y mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje. Así pues:

En el ámbito educativo, cualquier profesional de la docencia vinculado al mundo de las instituciones, está llamado a desempeñar un papel clave como investigador de su propia práctica con la finalidad de mejorar su formación, su desempeño en el aula, escuela y comunidad en la búsqueda de un cambio organizacional hacia una transformación sociocultural (González, Zerpa, Gutiérrez & Pirela, 2007, p.280).

En este sentido, son diversas las investigaciones que han ido poniendo de manifiesto algunas características, perfiles y necesidades de los MENA en distintos ámbitos: personal, social, educativo y laboral (Bravo & Santos-González, 2017; Fuentes, 2014; Suárez, 2004; Cónsola, 2016; Ortega, 2019; López, Fuentes & Pozo, 2018). Siguiendo la revisión de estudios realizada por Mohamed-Abderrahman, Ruiz-Garzón & Vilà-Baños (2018) a continuación señalamos algunas de las características más relevantes. A nivel personal, son menores que presentan problemas de tipo psicológico y conductual; tienen una baja autoestima, sentimiento de ser inferiores que los demás, pocas expectativas e intereses; hábitos y actitudes negativas; su proyecto migratorio está marcado por conseguir un empleo y mejorar su calidad de vida; etc. A nivel académico, presentan problemas de integración en el ámbito educativo, lo han abandonado o han cursado pocos niveles. En cuanto al ámbito social, no conocen el idioma ni la cultura del país de acogida lo que dificulta su integración, suelen tener problemas para relacionarse con los menores autóctonos, suelen pertenecer a familias numerosas y pobres o desestructuradas con las cuales suelen mantener relación, etc.

Se trata de un grupo vulnerable, que presenta una serie de desafíos que les afectan y dificulta su transición a la vida adulta, algunos de los más importantes son: su protección y tutela por parte de las administraciones públicas presenta en ocasiones irregularidades viviendo situaciones en las que se violan sus derechos fundamentales como menor y como ser humano; el abuso de sustancias tóxicas; la exclusión y desafíos en el sistema educativo; la violencia y malas condiciones generales dentro de algunos de los centros de acogida; la explotación sexual; las mafias; la delincuencia; el desamparo del MENA cuando cumple la mayoría de edad, ya que se ve obligado a abandonar el sistema de protección de menores quedando sin apoyos familiares o de la administración; el desempleo o explotación laboral que sufren algunos de ellos; el estigma social sobre la "amenaza de la inmigración" que contribuye a generar sentimiento de racismo, xenofobia... hacia estas personas; etc. (De la Fuente & Sotomayor, 2009; Gallego et al., 2006; Antúnez, Driss, García & Olcina, 2016; Vinaixa, 2019).

Llegados a este punto es importante destacar que aunque se puedan señalar algunos rasgos comunes y predominantes de los MENA, como los descritos anteriormente, no podemos olvidar que el MENA es "un individuo independiente con unas vivencias de viaje únicas y propias, con unos motivos de migración particulares y una situación familiar y social concreta" (Fuentes, 2014, p. 107). Es decir, cuando nos referimos a los MENA tenemos que tener en cuenta la individualidad de cada persona para diseñar un plan de intervención diferenciado para cada uno de ellos (Cónsola, 2016; Uría, 2010; Perazzo & Zuppiroli, 2018). Este plan de intervención, tendría que estar orientado a una formación integral del MENA como persona, en todos los ámbitos que Expósito (2014, 2018) desde la acción tutorial propone: personal, social, laboral y académico.

Además de esto, es esencial que el docente fomente el aprendizaje autorregulado de forma que el MENA "aprenda habilidades de pensamiento que le permita adaptarse a la sociedad del conocimiento en que vivimos y aprenda a aprender a lo largo de su vida" (Moral, 2008, p. 134). Por aprendizaje autorregulado entendemos "a skill where students must know how to set goals, what is needed to achieve those goals, and how to actually attain these goals" (Dabbagh & Kitsantas, 2012, p.6). Zimmerman (2002) establece una serie de fases del ciclo de aprendizaje autorregulado que son: fase previa (análisis de la tarea y creencias motivacionales), fase de realización (autocontrol y auto-observación) y fase de reflexión (juicios personales y auto-reacciones). Este aprendizaje autorregulado implica metacognición, habilidad, procesos de tipo afectivo y conductual, y resiliencia que hace que la autoeficacia tenga sentido para controlarlos (Zimmerman, 2000). En este sentido, algunas investigaciones han puesto de manifiesto la relación entre aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica, es decir el alumnado que se considera más eficaz a la hora de afrontar situaciones en el ámbito académico son los que se esfuerza más por aprender y autorregulan sus procesos de aprendizaje para mejorar sus resultados académicos (Robles, 2020). En el contexto específico de los MENA, algunos autores han realizado estudios sobre su autoeficacia académica (Olmedo-Moreno et al., 2021b; Olmedo et al., 2020). En concreto, el realizado por Olmos-Gómez et al. (2022) puso de manifiesto que cuando la estancia de los MENA en los centros de acogida supera los 9 meses su autoeficacia académica es mayor, especialmente en el alumnado de FP obteniendo puntuaciones más altas en habilidades relacionadas con la autonomía y la iniciativa personal. Señalan que estos menores son más conscientes de su conocimiento, competencia y entorno y en base a ello son capaces de actuar identificado oportunidades y desarrollando proyectos.

El PLE sirve para promover las habilidades de autorregulación (Llorente, 2013). Este se define como el "conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender" (Adell & Castañeda, 2010, p.23).

En esta línea, Meza, Morales & Flores (2016) señalan que el uso del PLE por parte de los estudiantes suponen desarrollar habilidades relacionadas con la autonomía al construir y usar su propio entorno; y ser una persona con un pensamiento capaz de hacer valoraciones sobre la pertinencia y veracidad de información y herramientas para usarlas en un proyecto personal en un entorno poco estructurado como el que nos ofrece actualmente Internet.

Este último, aspecto estaría estrechamente relacionado con el pensamiento crítico entendido como:

a metacognitive process that, through purposeful, self-regulatory reflective judgement (i.e. including the sub-skills of analysis, evaluation and inference) and a disposition towards thinking (i.e. the extent to which an individual is inclined or willing to perform a given thinking skill), increases the chances of producing a

logical conclusion to an argument or solution to a problem (Dwyer & Walsh, 2020, p.18).

Además de esto, no podemos olvidar el componente motivacional se encuentra relacionado con el pensamiento crítico (Andriani, Hidayat, Supriana & Anantanukulwong, 2020; Dewanthikumala & Abdullah, 2020) y el aprendizaje autorregulado (Valle et al., 2010; Granados & Gallego, 2015). Por lo que promover una motivación hacia el proceso de aprendizaje en el alumnado MENA escolarizado es algo fundamental.

Una pieza clave para fomentar este aprendizaje autorregulado en el MENA escolarizado son los profesionales que trabajan con estos menores, educadores y docentes, los cuales deben poseer una serie de competencias específicas para trabajar con este colectivo vulnerable en riesgo de exclusión social.

2.2. Atención socioeducativa del MENA: educadores y docentes

Ante la llegada de MENA a España se sigue un protocolo de actuación en el que, según la Ley de Extranjería Española (4/2000), las comunidades y ciudades autónomas adquieren la tutela de estos menores regularizando su situación y siendo escolarizados en los centros educativos de las ciudades de residencia.

En los centros educativos españoles, la integración de estos menores se está llevando a cabo, en su mayor parte, a través del enfoque de asimilación cultural, a pesar de ser despreciado por la legislación educativa y los docentes. Este modelo se basa en la igualdad por encima de la diferencia, considerando esta última como un impedimento para la integración de las personas. Además, la lengua común dominante juega un papel esencial en este proceso de integración. Desde esta perspectiva la diferencia es entendida como causa de segregación y se hace preciso homogeneizar a partir de la cultura y lengua mayoritaria o "dominante" con la finalidad de alcanzar los mismos derechos Jiménez-Delgado (2016).

Para actuar contra esta situación cabe preguntarse, ¿por qué y cómo atender a este colectivo específico en riesgo de exclusión social? No tenemos una respuesta única, pero si encontramos diferentes actuaciones al respecto (Olmedo-Moreno, 2017):

- a) Tan pronto como sea posible: detección, atención temprana y evaluación es la mejor forma de prevenir y evitar problemas sociales y educativos.
- b) La educación inclusiva beneficia a todos: la educación inclusiva es una forma de lograr el éxito de la sociedad y los individuos que la conforman.
- c) Sistemas de apoyo y mecanismos de financiación: la inclusión necesita atención y apoyo humano, material y económico.
- d) Datos fiables: buenos diagnósticos sobre datos reales para generar los procesos más adecuados de intervención.

- e) Y sobre todo, profesionales altamente cualificados: el profesorado debe estar altamente cualificado de forma inicial y permanente y desarrollar un perfil profesional colaborativo y de trabajo en red.

Centrándonos en esta última premisa, como uno de los focos de análisis de la presente tesis doctoral, podemos decir que algunos estudios han puesto de manifiesto la necesidad de fomentar la formación específica y en distintos ámbitos de los docentes y educadores que trabajan con MENA. En este sentido, Aguaded, De la Rubia & González (2013), Leiva (2012) y Santos, Cernadas & Lorenzo (2014) ponen de manifiesto la necesidad de formar en competencias interculturales a los docentes de los centros educativos. En esta misma línea, Konrad & Santonja (2015) ponen de manifiesto que la competencia cultural es imprescindible para la intervención profesional con personas migrantes.

Jiménez (2011) desarrolló un estudio sobre las competencias de los profesionales que trabajan con MENA en los centros de acogida/ protección de España. En ella puso de manifiesto que en el ámbito universitario español no se ofrece una formación específica en la atención socioeducativa de MENA para estos profesionales, es decir el Grado en Educación Social sería la formación que más se asemeja pero en ella se trata de forma general la atención de diversos colectivos siendo estos menores un campo más. No obstante, González-Montegudo & de la Portilla (2018) pone de manifiesto la tendencia creciente de formación de posgrado (Máster) en materia de diversidad y migraciones.

Siguiendo con el estudio de Jiménez (2011), expone que en los centros de acogida/protección nos encontramos con profesionales que tienen carencias con respecto a habilidades para la intervención con menores migrantes (resolución de conflictos en contextos multiculturales, comunicación, etc.); conocimientos sobre la migración, cultura y experiencias de los menores migrantes; conocimientos pedagógicos para la intervención con estos menores; entre otras. También, señala que existe poco interés por parte de los profesionales por integrar a los menores en el contexto comunitario.

En esta misma línea, Muñoz- Labraña et al. (2021) pone de manifiesto en su estudio que los docentes afirman no estar preparados para atender al fenómeno migratorio en las aulas. Estos docentes, exponen su falta de formación inicial para hacer frente a dicha situación para la cual los estudios universitarios no los han preparado. Además, señalan la falta de formación continua, es decir de oferta de cursos que aborden estas temáticas. También, señala que a los docentes más veteranos les es más difícil comprender y aceptar este fenómeno.

López, Pozo, Fuentes & Parra-González (2019) también ponen de manifiesto que los docentes que trabajan con menores migrantes dicen tener una formación específica de carácter medio en atención intercultural. Además, los docentes expresan disponer de una capacidad media-alta para la resolución de problemas en ambientes culturales y

también existe una tendencia entre ellos a incluir medidas de atención a la diversidad cultural en las programaciones.

En la misma línea, Etxeberria, Karrera & Murua (2010) ponen de manifiesto otras necesidades de estos docentes. Algunas de ellas, hacen referencia a que los docentes dicen tener un buen nivel de consciencia y actitudes para trabajar con el alumnado inmigrante. No obstante, reconocen no tener suficiente conocimiento en cuanto a las necesidades de estos niños (cultura de origen, conocimiento de su lengua, etc.), ni habilidades suficientes para adaptar recursos, diseñar experiencias inclusivas o establecer buenas relaciones con las familias que mejoren el rendimiento académico del alumno. También, indican tener poco tiempo, recursos, formación y apoyos suficientes para desarrollar su tarea.

Ante esto, se hace prioritario seguir investigando sobre las necesidades específicas que tienen estos profesionales con respecto a la atención socio-educativa del MENA. Todo ello con el objetivo de dar una respuesta y ofrecerles herramientas que mejoren el trabajo con estos niños.

En definitiva, tenemos que reflexionar sobre la cuestión ¿qué no habíamos pensado, pero tenemos que cambiar en la educación ante el contexto en el que nos encontramos? Según Olmedo-Moreno (2017), hasta ahora no se ha tenido en consideración que nos encontramos ante:

- a) Nuevos escenarios sociales, situaciones políticas y económicas no siempre “amigables” con la educación.
- b) Atención a poblaciones diversas.
- c) La educación como elemento “corrector de las desigualdades”.
- d) Adecuación al uso masivo y a veces “no controlado” de las TIC junto con evitar que los elementos digitales sean un elemento más de discriminación.
- e) Alta incertidumbre y volatilidad social, política, económica.

Estamos ante un reto importante sobre cómo pensamos cambiar la educación para que sea capaz de dar respuesta efectiva a este panorama, siendo una posibilidad que se apunta con gran fuerza en el ámbito internacional la denominada *educación híbrida*, la cual pone a disposición del docente y del educador toda una serie de herramientas eficaces que contribuyen a la inclusión escolar y social de los MENA desde una colaboración estrecha entre ambas comunidades (centro educativo y centro de acogida).

2.3. Entornos Inteligentes de Aprendizaje como modelo de aprendizaje híbrido que favorece la inclusión y socialización del MENA

Las características de la actual sociedad de la información y del conocimiento condicionan las actuaciones de los profesionales de la educación debido por un lado a la influencia de la tecnología y por otro a la diversidad cultural de los centros educativos debido a los movimientos migratorios (López, Pozo, Fuentes & Parra-González, 2019).

Estos cambios históricos, socioculturales, económicos y tecnológicos han supuesto una necesidad de transformación del paradigma educativo (Peredrienko, Belkina & Yaroslavova, 2020). Es decir, un cambio en los entornos de enseñanza – aprendizaje, los cuales deben dejar atrás la enseñanza tradicional y avanzar hacia los Entornos Inteligentes de Aprendizaje. Oliveira, de Barba & Corrán (2021) ponen de manifiesto que los SLE ofrecen al alumnado oportunidades de interacción con los recursos y tareas de aprendizaje de una forma personalizada para alcanzar sus metas y poner en marcha sus enfoques de aprendizaje.

Los SLE son entorno en el que se combinan diferentes aspectos de la educación, que son: motivación, ambiente/espacio, dispositivos digitales/monitorización, metodologías y contextualización/cultura (Domínguez & Palau, 2016).

La contextualización de la práctica educativa como “la vinculación del currículum y práctica escolar con las experiencias, conocimientos, intereses de los alumnos” (Esteban-Guitart & Llopart, 2019, p.326) es esencial en los SLE. En el caso de los MENA esto es muy importante, ya que tienen unas motivaciones y características variadas (Durán, 2021). Si desde el proceso de enseñanza- aprendizaje no se responde de forma individualizada a estas motivaciones e intereses el alumnado no encontrará sentido a la educación corriendo el riesgo de abandono escolar.

En cuanto al espacio de enseñanza – aprendizaje en los SLE, deberían ser abiertos, con múltiples zonas, buen ambiente, decorados y atractivos para los alumnos, confortables, seguros, higiénicos, organizados, y basados en los principios de sostenibilidad y eficiencia energética (Nair, 2016; Bannister, 2017; Canal TEDxTalks, 2013; JISC, 2006; Sun, Zhang & Cao, 2020; Bautista, 2013). Además, el mobiliario y los recursos para la enseñanza – aprendizaje, deben estar adaptados a las necesidades de los alumnos; ser novedosos; permitir organizarlos de diferentes formas; ser ricos y variados; estar todo al alcance de los alumnos; ser de calidad; estar distribuido por todo el centro; y tener la presencia de música, olores, imágenes, entre otros (Nair, 2016; Bannister, 2017, Bautista, 2013, Martínez, 2019). Es importante destacar que dentro de estos recursos estarían los llamados Entornos Virtuales de Aprendizaje (VLE, en adelante), los cuales son un "escenario en el cual aprende un individuo a través de un proceso auto dirigido, utilizando una serie de recursos que soportan el aprendizaje activo, cooperativo, progresivo e independiente, facilitando la construcción de conocimientos y la adquisición de competencias (...)" (Hiraldo, 2013, p. 3).

En cuanto a la pedagogía en la que se sustenta el proceso de enseñanza – aprendizaje, un SLE se debería basar en el aprendizaje centrado en el alumno, es decir en el Socio-constructivismo de Vigotsky. A través del mismo, se debería promover un aprendizaje autorregulado en el alumnado MENA a través del uso del PLE. En este sentido, los docentes y educadores deben proporcionar a los menores los recursos necesarios para ello.

Además de esto, es importante que un SLE se desarrolle en una modalidad B-Learning, que combine de una forma reflexiva las experiencias de aprendizaje presencial desarrolladas en el aula con las realizadas en entornos en línea integrando las fortalezas de ambas (Garrison & Kanuka, 2004). Esto es muy importante, ya que conecta con la perspectiva de aprendizaje del "ciudadano". Es decir, en no solo centrar el escenario de los SLE en espacios físicos y virtuales desde una perspectiva de la enseñanza formal, sino verlos de una forma más holística en escenarios de las "Smarts Cities" y en aprendizajes no formales (Liu, Huang & Wosinski, 2017). Esto también estaría relacionado con aprovechar las potencialidades de estos entornos para establecer puentes y "garantizar una coordinación adecuada entre los sistemas de protección y las autoridades educativas competentes, para lograr una escolarización ágil y adecuada de los niños y niñas migrantes no acompañados (...)" (UNICEF, 2019, p. 13).

Además de todo lo mencionado hasta ahora, tampoco podemos olvidar los entornos adaptativos de aprendizaje (ALE, en adelante) o aprendizaje adaptativo. En este sentido, Moreira, Mesquita, & Peres (2017) hacen referencia a que cada estudiante es diferente y, por tanto es necesaria una "personalización" del proceso de enseñanza - aprendizaje a través del cual se adapten los materiales y las estrategias de enseñanza y aprendizaje a los diferentes alumnos.

Todo esto, debería estar inmerso en organizaciones inteligentes o Entornos Organizacionales de Aprendizaje (OLE, en adelante), los cuales son organizaciones donde las personas están constantemente desarrollando sus aptitudes para alcanzar los resultados que desean y desarrollando nuevos patrones de pensamiento. En ellos, la aspiración colectiva es libre y las personas aprenden a aprender conjuntamente adaptándose rápidamente a las distintas situaciones que van surgiendo en la sociedad (Senge, 1998; y Sadeghifar et al., 2014).

Ante todo lo comentado, podríamos entender los SLE como un entorno amplio bajo el cual se pueden coordinar todos estos aspectos. A nivel de red bibliométrica podemos observar las relaciones entre ellos (figura 3).

Por otra parte, necesita de competencias específicas para trabajar con el colectivo MENA. En este sentido, Jiménez & Ghannami (2018) ponen de manifiesto que el educador/a que atienden a MENA debe ser cultural y emocionalmente competente y realizan una recopilación de trece competencias que consideran útiles para el trabajo con estos menores, que son:

- a) Gestionar la primera acogida con principio de calidez humana y calidad técnica.
- b) Tener conocimiento de los perfiles migratorios de los menores para comprenderlos mejor y ofrecerle una ayuda más profesional e individualizada en función de sus motivaciones.
- c) Capacidad de valorar todas las dimensiones que componen a la persona. La Fundación Pere Tarrés establece siete dimensiones: esperanzas, expectativas, motivaciones, bagaje cultural, sentimientos, habilidades, formación, estrato social, camino recorrido y choque con la realidad.
- d) Gestionar el duelo migratorio del menor.
- e) Gestionar la práctica religiosa, en el sentido de encontrar un equilibrio entre una práctica responsable de la religión y la espiritualidad del menor, para evitar los perjuicios.
- f) Gestionar el trabajo comunitario para prevenir conflictos en entornos multiculturales a través de proyectos interculturales como el Proyecto Inclusivo Comunitario de Aprendizaje Cooperativo desarrollado por Jiménez & González-Piñero (2009) quienes proponen al centro de acogida como coordinador del trabajo colaborativo entre todos los agentes sociales o comunitarios que están involucrados en la atención de estos menores (centro educativo, centro formativo y de orientación laboral, empresariado, vecindario y asociaciones, ayuntamiento servicios sociales, centro de salud, oficina de extranjería, y agentes de seguridad) apostando por una educación en sociedad del menor migrante.
- g) Gestionar la orientación vocacional, académica y profesional: elaboración del proyecto vital y profesional.
- h) Conocer la legislación sobre la infancia y la extranjería, la cual sirve para guiar la práctica profesional.
- i) Conocer sobre el rol de la mujer en otras culturas.
- j) Conocer sobre los hábitos y costumbres en otros entornos culturales haciéndole sentir al menor que su cultura interesa y enriquece.
- k) Conocer los códigos no verbales que se utilizan en otras culturas.
- l) Promover la resiliencia en los menores.
- m) Componer y coordinar el equipo profesional para que todos trabajen en una misma línea con el menor y se alcancen los objetivos propuestos.

El conjunto de estrategias y competencias mencionadas a lo largo de este apartado suponen un marco interesante sobre el cual los docentes pueden atender socio-educativamente a los MENA escolarizados.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Actualmente, la investigación sobre MENA en el ámbito educativo no es muy abundante. Salmerón & Manzano-Agugliaro (2019) realizaron un estudio bibliométrico sobre la investigación actual en torno a esta temática, el cual puso de manifiesto que los dos campos principales que destacan en la literatura científica son las Ciencias Sociales y la Medicina. Dentro de las Ciencias Sociales, se ha escrito especialmente sobre la legislación alrededor de este colectivo y en el campo de la Medicina sobre la determinación de la edad de estos menores a través de la realización de pruebas diagnósticas.

En este sentido se hacen necesarias investigaciones, como la desarrollada en esta tesis doctoral, las cuales analicen en profundidad las características personales, sociales, académicas y laborales de estos menores, ya que solo conociendo a este colectivo podremos intervenir de una forma adecuada con estos niños y jóvenes. En la literatura, hemos visto que existen algunos estudios que ponen de manifiesto algunas de sus características, aunque la mayoría de ellas están más relacionadas con aspectos socio-demográficos. Potenciar el estudio de las características de estos niños y jóvenes a nivel educativo (motivación, pensamiento crítico, auto-eficacia académica, etc.) es algo prioritario. Con ello, no solo se conseguirá mejorar la atención educativa y el rendimiento de estos menores sino también su inclusión en el país de acogida.

Además de esto, es importante describir los conocimientos, formación, competencias, habilidades, necesidades, etc. que poseen los profesionales ante estas nuevas realidades, ya que ellos son una pieza clave para garantizar la inclusión del MENA en la actual sociedad. En este sentido, dar respuesta a las necesidades de estos profesionales se convierte en algo prioritario. Actualmente, no hay muchas investigaciones que estudien de una forma específica el perfil de estos docentes, aunque sí encontramos diversos estudios relacionados con atención a alumnado migrante.

Para analizar ambas dimensiones, necesitamos instrumentos de recogida de datos validados y dirigidos específicamente a esta población (MENA y profesionales que los atienden). Actualmente, en la literatura no hay muchos para ello. En este sentido, la tesis doctoral contribuye diseñando y validando algunos instrumentos.

Por último, es importante describir competencias específicas, modelos de intervención, estrategias, herramientas, etc. que los docentes y educadores puedan poner en marcha en la atención de estos menores y jóvenes, aprovechando las potencialidades que nos ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para llevar a cabo atenciones individualizadas. En este sentido, los entornos inteligentes de aprendizaje son un ambiente idóneo a través del cual los docentes pueden contribuir al enriquecimiento de los PLE del MENA. Olmedo & Expósito (2017) exponen que es necesario fomentar la construcción del PLE/PLN en cada alumno así como las estrategias de aprendizaje para reelaborarlo a lo largo de la vida en función de las

necesidades que vayan surgiendo y las demandas de las *Smart Cities*. Esto promoverá la inclusión de la persona en el mundo laboral actual y futuro.

4. OBJETIVOS

La presente tesis doctoral pretende analizar los PLE, disposiciones hacia el pensamiento crítico y motivación de los MENA así como las principales competencias de los docentes y educadores en la atención socio-educativa de los mismos para la configuración de modelos híbridos de aprendizaje basado en los SLE que supongan un enriquecimiento de los PLE del MENA para su plena inclusión en la sociedad. Esta finalidad, se concreta en una serie de objetivos generales (OG) y específicos (OE) los cuales se detallan a continuación.

Los objetivos generales de la investigación son los siguientes:

1. OG1: Analizar las principales características sociales, personales y académicas del alumnado menor extranjero no acompañado escolarizado como base para el desarrollo de intervenciones socio-educativas.
2. OG2: Diseñar, construir e implementar instrumentos para la evaluación de las competencias profesionales e interculturales de los maestros y profesores que trabajan con MENA en centros educativos.
3. OG3: Establecer el nivel de competencia profesional e intercultural de los docentes y educadores con respecto a la atención socioeducativa de los MENA.
4. OG4: Configurar modelos de aprendizaje híbridos que permitan a los docentes y educadores disponer de herramientas eficaces para la integración escolar y social de los MENA.

Estos objetivos generales se concretan en unos más específicos que son:

1. OE1: Analizar los PLE del MENA escolarizado para su enriquecimiento y, mejora del aprendizaje autoregulado a lo largo de la vida.
2. OE2: Describir las disposiciones hacia el pensamiento crítico y la motivación, así como las relaciones entre ellos, en el alumnado Menor Extranjero No Acompañado escolarizado para su inclusión educativa y social.
3. OE3: Construir y validar un cuestionario para el diagnóstico y evaluación de las competencias de los maestros y profesores para atender al colectivo MENA escolarizado en los centros educativos.
4. OE4: Construir y validar un guión de entrevista semi-estructurado para profundizar en la atención socio-educativa del Menor Extranjero No Acompañado escolarizado por parte de los docentes en los centros educativos.
5. OE5: Analizar las características, formación, intervención socio-educativa y necesidades de los docentes que atienden al MENA escolarizado en los centros educativos.
6. OE6: Analizar las características, formación, intervención socio-educativa y necesidades de los educadores que atienden a MENA en los centros de acogida.
7. OE7: Describir las potencialidades de los Entornos Inteligentes de Aprendizaje como modelo de aprendizaje híbrido que favorece la inclusión y socialización

del MENA en el plano de convivencia entre la comunidad educativa y comunidad social, que asegure la permanencia del MENA escolarizado y la integración comunitaria del MENA no escolarizado.

8. OE8: Describir estrategias de intervención educativa en el marco de los SLE, en base a los resultados obtenidos, que los docentes y educadores puedan llevar a la práctica en los centros educativos y de acogida, identificadas como “buenas prácticas” para el enriquecimiento del PLE en MENA para su inclusión social y laboral en la sociedad.

Para dar respuesta a estos objetivos generales y específicos, a lo largo de la tesis doctoral hemos trabajado a través de una serie de fases, que son: 1ª fase - análisis de las características de los MENA, 2ª fase - descripción de las competencias y necesidades de los docentes y educadores que atienden socio-educativamente al MENA en los centros educativos y de acogida, y 3ª fase - configuración de modelos híbridos de aprendizaje basados en los SLE, que supongan un enriquecimiento de los PLE del MENA para su plena inclusión en la sociedad. Cada una de estas fases está compuesta principalmente por uno o varios artículos y, alguna de ellas además cuenta con algún capítulo de libro, ponencia o comunicación que complementan los resultados de los artículos. A continuación, se muestra una tabla donde se exponen las fases de la investigación y los trabajos desarrollados en cada una de ellas, los cuales dan respuesta a cada uno de los objetivos generales y específicos propuestos. Con esta tabla pretendemos dar una visión global del trabajo realizado (tabla 1).

Tabla 1. Fases, trabajos y objetivos generales y específicos de la tesis doctoral

FASES	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TRABAJS
1ª Fase. Características del MENA	OG1: Analizar las principales características sociales, personales y académicas del alumnado menor extranjero no acompañado escolarizado como base para el desarrollo de intervenciones socio-educativas	OE1: Analizar los PLE del MENA escolarizado para su enriquecimiento y mejora del aprendizaje autoregulado a lo largo de la vida. OE2: Describir las disposiciones hacia el pensamiento crítico y la motivación, así como las relaciones entre ellos, en el alumnado Menor Extranjero No Acompañado escolarizado para su inclusión educativa y social.	1 ^{er} Artículo: *Parra – González, M.E., Parejo–Jiménez, N., Conde–Lacárce, A. & Olmedo–Moreno, E.M. (2021). Relationship between the personal learning environment and the educational level of unaccompanied foreign minors. <i>International Journal of Intercultural Relations</i> , 80, 17-26. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.009 2 ^o Artículo: Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Pistón-Rodríguez, M. D., & *Parejo-Jiménez, N. (2021a). Motivation for Learning among Students Undertaking Basic Vocational Training and University Studies within the Context of COVID-19. <i>Sustainability</i> , 13(6), 3268. https://doi.org/10.3390/su13063268 3 ^{er} Artículo: *Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022). <i>Critical Thinking and Motivation in Vocational Training and Baccalaureate: a Comparison of Students of Spanish Nationality, Unaccompanied Foreign Minors and Young Care Leavers</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.
2ª Fase. Competencias de los docentes y educadores que atienden al MENA	OG2: Diseñar, construir e implementar instrumentos para la evaluación de las competencias profesionales e interculturales de los maestros y profesores que trabajan con MENA en centros educativos.	OE3: Construir y validar un cuestionario para el diagnóstico y evaluación de las competencias de los maestros y profesores para atender al colectivo MENA escolarizado en los centros educativos. OE4: Construir y validar un guión de entrevista semi-estructurado para profundizar en la atención socio-educativa del Menor Extranjero No	4 ^o Artículo: *Parejo–Jiménez, N., Expósito-López, J., García-Garnica, M., Parra-González, M.E. & Olmedo-Moreno, E.M. (2020). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado menor extranjero no acompañado. <i>Revista Espacios</i> , 41(20), Artículo 10. 5 ^o Artículo: *Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022a). <i>Atención socioeducativa del alumnado menor extranjero no acompañado escolarizado desde el punto de vista docente</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.

		Acompañado escolarizado por parte de los docentes en los centros educativos.	
		OE5. Analizar las características, formación, intervención socio-educativa y necesidades de los docentes que atienden al MENA escolarizado en los centros educativos.	5º Artículo: *Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022a). <i>Atención socioeducativa del alumnado menor extranjero no acompañado escolarizado desde el punto de vista docente</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.
		OE6: Analizar las características, formación, intervención socio-educativa y necesidades de los educadores que atienden a MENA en los centros de acogida.	6º Artículo: Conde- Lacárcel, A., *Parejo – Jiménez, N., Maroto-Aguilera, E. & Parra-González, E.(2020). Necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del menor extranjero no acompañado en los centros de acogida. <i>Revista Información Tecnológica</i> , 31(4), 113-124. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400113 .
3ª Fase. SLE para la intervención con MENA	OG4. Configurar modelos de aprendizaje híbridos que permitan a los docentes y educadores disponer de herramientas eficaces para la integración escolar y social de los MENA.	OE7: Describir las potencialidades de los Entornos Inteligentes de Aprendizaje como modelo de aprendizaje híbrido que favorece la inclusión y socialización del MENA en el plano de convivencia entre la comunidad educativa y comunidad social, que asegure la permanencia del MENA escolarizado y la integración comunitaria del MENA no escolarizado.	7º Artículo: *Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022b) <i>Entornos inteligentes de enseñanza - aprendizaje como concepto integrador: un análisis cuantitativo</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada. Delgado-Delgado, S., Olmedo –Moreno, E. & Parejo-Jiménez, N. (2021). Análisis documental de la inclusión del alumno MENA en el ámbito educativo y su nivel de incorporación a los modelos híbridos de aprendizaje. En <i>Global Knowledge Academics</i> (Ed.), Educación en clave de metodologías y mediaciones VV.AA.(pp.97-118). GKA Ediciones. https://gkacademics.com/es/book/educacion-en-clave-de-metodologias-y-mediaciones/ Parejo-Jiménez, N. (2019). Los Entornos Personales de Aprendizaje como Pedagogía Emergente: Evaluación de la Producción y el Impacto de la Investigación. En E. Olmedo – Moreno & N. Parejo-Jiménez (Eds.), <i>Las Investigaciones del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación</i> (pp.127- 133). España, Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU). ISBN: 978-

84-17748-55-5.

- OE8: Describir estrategias de intervención educativa en el marco de los SLE, en base a los resultados obtenidos, que los docentes y educadores puedan llevar a la práctica en los centros educativos y de acogida, identificadas como “buenas prácticas” para el enriquecimiento del PLE en MENA para su inclusión social y laboral en la sociedad.
- Conde-Lacárcel, A., Parejo-Jiménez, N. & Parra-González, M.E. (2021, July 7-9). Intervention Program for the training of educators working with UFM. In E.M. Olmedo-Moreno & M.C. Olmos-Gómez (Chairs), *Research and Intervention for Unaccompanied Foreign Minors (UFM)* [Symposium]. World Education Research Association – Focal Meeting 2020+1 (WERA 2020+1), España.
- Parejo-Jiménez, N., Pistón, M.D., Maroto, E. & Cuevas, J. (2020). Técnicas de Intervención en los Centros Educativos como Claves para la Inclusión del Menor Extranjero No Acompañado Escolarizado. En M. Martín- Sánchez, J. Cáceres – Muñoz, & A.S. Jiménez (Coords.), *Menores Extranjeros No Acompañados: Una Perspectiva Integral del Fenómeno* (pp. 37-47). Huelva, España: CIPI Ediciones. ISBN: 978-84-09-17146-0
- Parejo-Jiménez, N. (2021, julio 7-9). *La investigación inclusiva con menores extranjeros no acompañados* [Comunicación oral]. XXVIII Congreso Internacional de Aprendizaje. Universalismo o particularismo: revisión del conocimiento y poder en el proceso de descolonización, Universidad Jaquelóica de Cracovia, Polonia.

5. METODOLOGÍA

En este apartado se recogen los principales aspectos metodológicos seguidos para el desarrollo de la tesis doctoral con el objetivo de ofrecer al lector una visión global. A continuación, se exponen los participantes, el diseño, los instrumentos y los análisis de datos realizados en los artículos que componen la tesis.

5.1. Participantes

Los sujetos que han participado a lo largo de la tesis doctoral han sido: 731 MENA escolarizado, 131 alumnos de nacionalidad española, 19 educadores que atienden a MENA en los centros de acogida, y 62 docentes que atienden educativamente a MENA escolarizado en los centros educativos. Además a nivel documental, hemos realizado un análisis de contenido de 37 documentos para la confección de los instrumentos *ad-hoc*, y hecho un estudio relacional de conceptos clave de 6.110 documentos para discutir algunas de las principales características y beneficios de los modelos híbridos de aprendizaje para la atención socio-educativa de personas en contextos diversos.

A continuación, mostramos cada una de las fases en las que hemos dividido la tesis doctoral así como los artículos que forman parte de cada una de ellas y la muestra que ha participado en cada uno de los estudios (tabla 2).

Tabla 2. Muestra de cada uno de los artículos que componen la tesis doctoral

FASE	ARTÍCULO	MUESTRA
1ª Fase. Características del MENA	1 ^{er} Artículo: *Parra – González, M.E., Parejo–Jiménez, N., Conde–Lacárcel, A. & Olmedo-Moreno, E.M. (2021). Relationship between the personal learning environment and the educational level of unaccompanied foreign minors. <i>International Journal of Intercultural Relations</i> , 80, 17-26. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.009	600 MENA escolarizados en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (FP y Bachillerato)
	2º Artículo: Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Pistón-Rodríguez, M. D., & *Parejo-Jiménez, N. (2021a). Motivation for Learning among Students Undertaking Basic Vocational Training and University Studies within the Context of COVID-19. <i>Sustainability</i> , 13(6), 3268. https://doi.org/10.3390/su13063268	515 estudiantes: 240 estudiantes de FP y 275 estudiantes universitarios
	3 ^{er} Artículo: *Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022). <i>Critical Thinking and Motivation in Vocational Training and Baccalaureate: a Comparison of Students of Spanish Nationality, Unaccompanied Foreign Minors and Young Care Leavers</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.	262 sujetos: 131 MENA escolarizados y 131 alumnado de nacionalidad española escolarizado de los niveles educativos de FP y Bachillerato

2ª Fase. Competencias de los docentes y educadores que atienden al MENA	4º Artículo: *Parejo–Jiménez, N., Expósito-López, J., García-Garnica, M., Parra-González, M.E. & Olmedo-Moreno, E.M. (2020). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado menor extranjero no acompañado. <i>Revista Espacios</i> , 41(20), Artículo 10.	Análisis de contenido de 37 documentos
	5º Artículo: *Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022a). <i>Atención socioeducativa del alumnado menor extranjero no acompañado escolarizado desde el punto de vista docente</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.	62 docentes que atienden a MENA escolarizado en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria
	6º Artículo: Conde- Lacárcel, A., *Parejo – Jiménez, N., Maroto-Aguilera, E. & Parra-González, M.E.(2020). Necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del menor extranjero no acompañado en los centros de acogida. <i>Revista Información Tecnológica</i> , 31(4), 113-124. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400113 .	19 educadores que atienden a MENA en un centro de acogida
3ª Fase. SLE para la intervención con MENA	7º Artículo: *Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022b). <i>Entornos inteligentes de enseñanza - aprendizaje como concepto integrador: un análisis cuantitativo</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.	Estudio relacional de conceptos clave de 6.110 documentos

En lo que respecta a la 1ª fase, en el primer artículo de Parra–González., Parejo–Jiménez, Conde–Lacárcel & Olmedo-Moreno (2021) correspondiente al estudio de la relación entre el PLE y el nivel educativo de los MENA, invitamos a participar a toda la población MENA de las Ciudades Autónomas de Ceuta (n=407) y Melilla (n=1090), España. Finalmente, participaron en este estudio un total de 600 MENA, de los cuales 91.8% (n=551) son de sexo masculino y 8.2% (n=49) de sexo femenino. De estos, el 5.2% (n=31) tienen una edad comprendida entre 8-10 años, el 11.2% (n=67) entre 11-13 años, el 36% (n=216) entre 14-16 años y el 47.7% (n=286) 17 años.

En el segundo artículo de Olmedo-Moreno et al. (2021a) la muestra estuvo formada por 240 estudiantes de FP y 275 estudiantes universitarios de la ciudad de Granada, España. De este alumnado, el 29.7% son hombres y el 70.3% son mujeres. De ellos, el 40.7% tienen entre 16-19 años, el 51.2% entre 20-29 años, el 4.8% entre 30-39 años, el 2.8% entre 40-49 años y el 0.8% entre 50-59 años. En cuanto a los niveles educativos, de los 240 estudiantes de FP, 107 están cursando FP de Grado Medio y 133 FP de Grado Superior. Con respecto a los estudiantes universitarios, 210 están cursando estudios de Grado, 24 de Máster y 41 de Doctorado.

En el tercer artículo de Parejo-Jiménez, Expósito-López, Chacón-Cuberos & Olmedo-Moreno (2022), correspondiente al estudio comparativo sobre el pensamiento crítico y

la motivación en la FP y Bachillerato de alumnado de nacionalidad española, menores extranjeros no acompañados y jóvenes ex-tutelados, la población estuvo compuesta por el alumnado de los centros educativos de Andalucía (España) que está cursando la etapa de Educación Secundaria, en concreto Ciclos Formativos de FP (Básica, Grado Medio o Bachillerato) y Ciclos Formativos de Grado Superior de FP. La muestra la seleccionamos siguiendo un muestreo polietápico probabilístico. En una primera etapa, seleccionamos los centros educativos de Andalucía utilizado el muestreo por conglomerados, y atendiendo a dos criterios preestablecidos: (1) tener matriculado a alumnado de nacionalidad extranjera que llegó a España sin acompañamiento familiar, (2) impartir Ciclos Formativos de FP Básica, Grado Medio y Grado Superior; y Bachillerato. En una segunda etapa formamos dos grupos, uno con alumnado de nacionalidad española y otro con alumnado de nacionalidad extranjera. Finalmente, la muestra estuvo formada por un total de 262 sujetos divididos en dos grupos. El primer grupo, formado por 131 alumnos/as de nacionalidad extranjera, 48.09% hombres y 51.9% mujeres. En lo que respecta al nivel educativo, el 3.05% está matriculado en FP Básica, el 29.7% en FP de Grado Medio, el 32.06% en FP de Grado Superior y el 35.1% en Bachillerato. El segundo grupo, está formado por 131 sujetos de nacionalidad española, 47.3% hombres y 52.6% mujeres. En cuanto al nivel educativo, el 6.1% está matriculado en FP Básica, el 32.8% en FP de Grado Medio, el 34.3% en FP de Grado Superior y el 26.7% en Bachillerato.

En lo que respecta a la segunda fase, el cuarto artículo de Parejo–Jiménez et al. (2020) aborda la construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado MENA, la muestra fue de tipo documental. Es decir revisamos la literatura más afín a la temática del instrumento que pretendíamos diseñar. En total 37 documentos, los cuales fueron seleccionados siguiendo unos criterios específicos en torno a los siguientes conceptos clave: PLE, modelos híbridos de aprendizaje, MENA, competencia educativa, competencia educativa intercultural y acción tutorial.

En el quinto artículo de Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno (2022a) que analiza la atención socioeducativa del MENA escolarizado desde el punto de vista del docente, la población ha estado compuesta por los docentes que trabajan con MENA escolarizados en los centros educativos de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla (España) y en la ciudad de Harstad y sus alrededores (Noruega). La muestra fue seleccionada siguiendo un muestreo polietápico probabilístico. En un primer momento, seleccionamos los centros educativos de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria a través de un muestreo por conglomerados, tomando como criterio tener a alumnado menor extranjero no acompañado escolarizado. En un segundo momento, se invitó a participar a todos los docentes del centro que impartían docencia a este alumnado, en cualquier materia. Una vez realizado el proceso, la muestra estuvo compuesta por 54 docentes que cumplieron el cuestionario. De estos, el 35.2% son hombres y el 64.8% son mujeres. De ellos, el 7.4% tiene entre 20-30 años, el 44.4%

entre 31-40 años, el 31.5% entre 41-50 años, el 13% entre 51-60 años y el 3.7% más de 60 años. De ellos, el 63% trabaja en centros educativos de la Ciudad Autónoma de Ceuta, el 25.9% en centros educativos de la Ciudad Autónoma de Melilla y el 11.1% en un centro educativo próximo a la ciudad de Harstad (Noruega). Además de estos docentes, fueron ocho maestros/as y profesores/as de alumnado MENA quienes realizaron una entrevista sobre la temática. Estos docentes trabajan en centros educativos de la Ciudad Autónoma de Melilla. En concreto, son cinco mujeres y tres hombres. De ellos, dos tienen entre 20-30 años, tres entre 31-40 años, dos entre 41-50 años, y uno entre 51-60 años. Dos son responsables de Aulas de Atención Temporal en institutos; dos profesores/as en el Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento de Educación Secundaria (PMAR, en adelante), dos profesores/as en aulas ordinarias de Educación Secundaria y dos maestros/as de Educación Primaria en aulas ordinarias.

En el sexto artículo de Conde- Lacárcel, Parejo-Jiménez, Maroto-Aguilera & Parra-González, (2020), que analiza las necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del MENA en los centros de acogida, la muestra fue seleccionada de una forma intencional siguiendo los siguientes criterios: tener conocimiento del centro de acogida, permiso para acceder al centro, y trabajadores que estén en activo y que atiendan a niños migrantes que no tengan referente familiar en su puesto laboral. Esta muestra estuvo compuesta por 19 educadores de los cuales el 68.4% son mujeres y el 31.6% son hombres, con una edad predominante de entre 36-40 años (42.1%). De estos, el 52.6% están en posesión de un grado universitario y el 47.4% de un título de posgrado (31.6% Máster y el 15.8% Doctorado).

En cuanto a la tercera fase del estudio, el séptimo artículo de Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno (2022b) en el que analizamos las características de los modelos de aprendizaje híbridos en el marco de los SLE para la atención socio-educativa de personas en contextos diversos, la muestra está compuesta de 6.110 documentos. Para seleccionar la muestra seguimos un muestreo polietápico. En un primer momento, definimos teóricamente los conceptos que son objeto de estudio a través del consenso con expertos en el tema. En un segundo momento, consensuamos que la búsqueda se realizaría en la Web Of Sciences (WOS), por ser la que goza de un mayor prestigio entre la comunidad científica, utilizando los términos en inglés y a través de la siguiente secuencia de búsqueda: todas las bases datos, todas las colecciones y por "tema" para abarcar el mayor número de resultados posible. Concretamente, los términos de búsqueda se emplearon de la siguiente forma: "adaptive learning environment*"; "smart learning environment*"; "organizational learning environment*"; "personal learning environment*"; "virtual learning environment*".

5.2. Método y diseño

La metodología empleada en la realización de la tesis doctoral sigue un método mixto (CUAN+cuali). Además de los métodos cuantitativos y cualitativos, también en algunos momentos se recurre a la revisión de la literatura, análisis cuantitativo y construcción

y visualización de redes o mapas bibliométricos, los cuales guían la fundamentación teórica de la investigación desarrollada.

A continuación, se muestra una tabla con cada una de las fases en que se divide la tesis doctoral con sus correspondientes artículos y métodos y diseño de investigación utilizados en cada uno de ellos (tabla 3).

Tabla 3. Métodos y diseños utilizados a lo largo del desarrollo de la tesis doctoral

FASE	ARTÍCULO	METODO - DISEÑO
1ª Fase. Características del MENA	1 ^{er} Artículo: *Parra – González, M.E., Parejo–Jiménez, N., Conde–Lacárcel, A. & Olmedo-Moreno, E.M. (2021). Relationship between the personal learning environment and the educational level of unaccompanied foreign minors. <i>International Journal of Intercultural Relations</i> , 80, 17-26. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.009	Método cuantitativo basado en un análisis descriptivo y correlacional.
	2º Artículo: Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Pistón-Rodríguez, M. D., & *Parejo-Jiménez, N. (2021a). Motivation for Learning among Students Undertaking Basic Vocational Training and University Studies within the Context of COVID-19. <i>Sustainability</i> , 13(6), 3268. https://doi.org/10.3390/su13063268	Método cuantitativo basado en un diseño descriptivo, exploratorio y transversal.
	3 ^{er} Artículo: *Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022). <i>Critical Thinking and Motivation in Vocational Training and Baccalaureate: a Comparison of Students of Spanish Nationality, Unaccompanied Foreign Minors and Young Care Leavers</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.	Método cuantitativo basado en un diseño ex post-facto de naturaleza descriptiva, comparativa y transversal.
2ª Fase. Competencias de los docentes y educadores que atienden al MENA	4º Artículo: *Parejo–Jiménez, N., Expósito-López, J., García-Garnica, M., Parra-González, M.E. & Olmedo-Moreno, E.M. (2020). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado menor extranjero no acompañado. <i>Revista Espacios</i> , 41(20), Artículo 10.	Metodología polietápica: revisión bibliográfica, elaboración de un inventario de contenidos (en base a la revisión bibliográfica) que sirve de orientación para la elaboración del cuestionario, diseño y validación del cuestionario mediante la técnica Delphi y juicio de expertos.
	5º Artículo: *Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022a). <i>Atención socioeducativa del alumnado menor extranjero no acompañado escolarizado desde el punto de vista docente</i> [Manuscrito enviado para publicación].	Método mixto (CUAN+CUALI) . El método cuantitativo siguió un diseño ex post-facto de naturaleza descriptiva, comparativa y

	Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.	transversal. El método cualitativo está centrado en el enfoque del paradigma interpretativo y hermenéutico.
	6º Artículo: Conde- Lacárcel, A., *Parejo – Jiménez, N., Maroto-Aguilera, E. & Parra-González, M.E.(2020). Necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del menor extranjero no acompañado en los centros de acogida. <i>Revista Información Tecnológica</i> , 31(4), 113-124. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400113 .	Adaptación y validación de contenido del cuestionario aplicado en el estudio mediante la técnica Delphi y juicio de expertos. Análisis de los datos recogidos a través del método cuantitativo siguiendo un diseño ex post-facto de naturaleza descriptiva, comparativa y transversal.
3ª Fase. SLE para la intervención con MENA	7º Artículo: *Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022b). <i>Entornos inteligentes de enseñanza - aprendizaje como concepto integrador: un análisis cuantitativo</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.	Análisis cuantitativo y construcción y visualización de mapas o redes bibliométricas.

5.3. Instrumentos

A lo largo de la tesis doctoral hemos utilizado una serie de instrumentos para la recogida de datos: dos cuestionarios, dos escalas, un guión de entrevista semi-estructurado, bases de datos, inventario de contenidos y plantillas para el desarrollo de la validación de contenido por jueces expertos.

A continuación, exponemos una tabla con las fases de la investigación y los artículos que la componen indicando los instrumentos utilizados en cada uno de ellos (tabla 4).

Tabla 4. Instrumentos utilizados a lo largo del desarrollo de la tesis doctoral

FASE	ARTÍCULOS	INSTRUMENTOS
1ª Fase. Características del MENA	1 ^{er} Artículo: *Parra – González, M.E., Parejo-Jiménez, N., Conde-Lacárcel, A. & Olmedo-Moreno, E.M. (2021). Relationship between the personal learning environment and the educational level of unaccompanied foreign minors. <i>International Journal of Intercultural Relations</i> , 80, 17-26. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.009	Cuestionario de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) e integración social de menores extranjeros no acompañados desarrollado y validado por Martínez-Martínez, Olmos, Tomé & Olmedo (2019).
	2º Artículo: Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Pistón-Rodríguez, M. D., & *Parejo-Jiménez, N. (2021a). Motivation for Learning among Students Undertaking Basic Vocational Training and University Studies within the Context of COVID-19. <i>Sustainability</i> , 13(6), 3268.	Escala de Motivación Educativa validada al español en estudiantes de Educación Secundaria Postobligatoria por Núñez, Martín-Albo, Navarro & Suárez (2010).

<https://doi.org/10.3390/su13063268>

	<p>3^{er} Artículo: *Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022). <i>Critical Thinking and Motivation in Vocational Training and Baccalaureate: a Comparison of Students of Spanish Nationality, Unaccompanied Foreign Minors and Young Care Leavers</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.</p>	<p>Escala de Disposición ante el Pensamiento crítico (CTDS) validada en el contexto educativo de la FP por Olmedo-Moreno et al. (2022). Versión reducida de la Escala de Motivación Educativa validada por Expósito-López et al. (2021) en español para estudiantes de FP y Bachillerato.</p>
<p>2ª Fase. Competencias de los docentes y educadores que atienden al MENA</p>	<p>4º Artículo: *Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., García-Garnica, M., Parra-González, M.E. & Olmedo-Moreno, E.M. (2020). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado menor extranjero no acompañado. <i>Revista Espacios</i>, 41(20), Artículo 10.</p>	<p>Base de datos; inventario de contenidos diseñado <i>ad-hoc</i>; y plantillas de evaluación para el juicio de expertos diseñadas en base a las propuestas por Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008).</p>
	<p>5º Artículo: *Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022a). <i>Atención socioeducativa del alumnado menor extranjero no acompañado escolarizado desde el punto de vista docente</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.</p>	<p>Cuestionario para la Evaluación de la Competencia Docente en la Atención Educativa del Alumnado Menor Extranjero No Acompañado diseñado <i>ad-hoc</i> (apéndices 1 y 2). Guión de entrevista semi-estructurado: Atención Socio-educativa del Alumnado Menor Extranjero No Acompañado Escolarizado diseñado <i>ad-hoc</i>.</p>
<p>3ª Fase. SLE para la intervención con MENA</p>	<p>7º Artículo: *Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022b) <i>Entornos inteligentes de enseñanza - aprendizaje como concepto integrador: un análisis cuantitativo</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.</p>	<p>Bases de datos.</p>

En lo que respecta a los instrumentos de recogida de datos utilizados en la primera fase del estudio, el Cuestionario de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) e Integración Social de Menores Extranjeros No Acompañados desarrollado y validado por Martínez-Martínez, Olmos, Tomé & Olmedo (2019) está compuesto por 40 ítems divididos en cuatro dimensiones que son: auto-concepto del proceso de aprendizaje, planificación y gestión del aprendizaje, uso de recursos y herramientas, y comunicación e interacción

social. Las opciones de respuesta siguen una escala Likert comprendida entre 1 (nada) - 5 (mucho) y 6 (no sabe/sin respuesta). Este cuestionario presenta un α de Cronbach de .897.

La Escala de Motivación Educativa validada al español en estudiantes de Educación Secundaria Postobligatoria por Núñez, Martín-Albo, Navarro & Suárez (2010) consta de 28 ítems divididos en 7 dimensiones que son: amotivación, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada, motivación intrínseca al conocimiento, motivación intrínseca al logro, motivación intrínseca a las experiencias estimulantes. Las opciones de respuesta siguen una escala tipo Likert comprendida entre 1 (no se corresponde en absoluto) hasta 7 (se corresponde totalmente). La consistencia interna de la escala para las distintas dimensiones que la componen oscila entre $\alpha=.73$ y $\alpha=.88$. Esta escala fue posteriormente reducida y validada en el contexto de estudiantes de FP y Bachillerato por Expósito-López et al. (2021). Esta versión, también utilizada en la primera fase del estudio de la presente tesis doctoral, está compuesta por 19 ítems divididos en cuatro dimensiones que son: motivación intrínseca, motivación extrínseca interna, motivación extrínseca externa y desmotivación. En cuanto a las opciones de respuesta sigue una escala Likert de 7 opciones que va desde 1 (no se corresponde en absoluto) hasta 7 (se corresponde totalmente). Los valores de consistencia interna de esta escala son de $\alpha=.830$.

La Escala de Disposición ante el Pensamiento crítico (CTDS) validada en el contexto educativo de la FP por Olmedo-Moreno et al. (2022) está compuesta por 11 ítems divididos en dos dimensiones, que son: pensamiento crítico reflexivo y pensamiento crítico ejecutivo. Las opciones de respuesta siguen una escala tipo Likert que va desde 1 (completamente en desacuerdo) hasta 5 (completamente de acuerdo). La escala obtuvo un valor de α de Cronbach= .745 y w de McDonald= .756.

En cuanto los instrumentos de recogida de datos utilizados en la segunda fase de estudio de esta tesis doctoral, tenemos por una parte las bases de datos *Web Of Sciences* y *Scopus* donde realizamos la búsqueda de información en torno a los conceptos clave: PLE, acción tutorial, modelo híbrido de aprendizaje, MENA, competencia docente y competencia intercultural docente. En base a esta revisión, seleccionamos 37 documentos afines a nuestro tema que guiaron la construcción de un inventario de contenidos. Este inventario de contenidos estaba conformado por 32 ítems divididos en 8 dimensiones que son: datos socio-demográficos; conocimiento general para la atención educativa del alumnado MENA; roles y competencias personales y profesionales del perfil docente para la atención de estos niños; conocimiento de los contextos de los menores para realizar un diagnóstico previo a la intervención educativa; diseño, implementación y evaluación de planes educativos adaptados a las NEAE del alumnado menor migrante; contenidos de los planes educativos para el desarrollo de la personalidad; contenidos para el desarrollo del aprendizaje; y

contenidos para el desarrollo de las relaciones e inclusión social en el ámbito académico y extra-académico.

Este inventario de contenidos sirvió de base para el diseño del cuestionario *ad-hoc* "Evaluación de la Competencia Docente en la Atención Educativa del Alumnado Menor Extranjero No Acompañado" (apéndice 1) y el guión de entrevista semi-estructurada *ad-hoc* "Atención Socioeducativa del Alumnado Menor Extranjero No Acompañado Escolarizado". Ambos fueron validados, a través de juicio de expertos utilizando como instrumentos una plantilla diseñada siguiendo el modelo de Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008) que fue puesta a disposición de los jueces para su cumplimentación. Esta plantilla tiene varias partes: una introducción; las categorías a evaluar para cada uno de los ítems de los instrumentos (suficiencia, claridad, coherencia y relevancia); las opciones de calificación para cada una de las categorías (1=no cumple con el criterio; 2= bajo nivel; 3=moderado nivel y 4=alto nivel) así como unos indicadores sobre cómo hacerlo, y una tabla donde los jueces tienen que ir anotando sus valoraciones y comentarios.

Como resultado final de esta fase, se obtiene el cuestionario *ad hoc* para la Evaluación de la Competencia Docente en la Atención Educativa del Alumnado Menor Extranjero No Acompañado (apéndice 1), el cual consta de 35 ítems divididos en las mismas 8 dimensiones mencionadas anteriormente para el inventario de contenidos. Las opciones de respuesta son tipo Likert en una escala que va desde 0= ausencia de respuesta, no sabe, no contesta; 1= nada, muy mal hasta 5 = mucho, excelente. La validación de este cuestionario fue de contenido a través de juicio de expertos. Además, es importante destacar que este cuestionario posteriormente ha sido mejorado incluyendo una nueva dimensión que son las actitudes docentes (7 ítems) y ha sido traducido al inglés (apéndice 2) y al italiano (apéndice 3). Es un instrumento "vivo" con el cual se pretende seguir trabajando.

También, obtuvimos de este proceso el guión de entrevista semi-estructurada: Atención Socio-educativa del Alumnado Menor Extranjero No Acompañado Escolarizado diseñada *ad-hoc*. Este guión fue validado a través de un juicio de expertos y está compuesto por 30 preguntas divididas en seis dimensiones que son: datos socio-demográficos; formación docente para la atención educativa del menor migrante; intervención educativa: diagnóstico, implementación y evaluación; valoración de la atención educativa desarrollada con estos menores; actitudes docentes hacia el trabajo con estos niños o adolescentes; y conclusiones.

Por último, en la tercera fase del estudio el principal instrumento ha sido la base de datos *Web Of Sciences* así como los ficheros de datos descargados a través de los cuales hemos realizado el análisis cuantitativo y relacional (creación de mapas y redes bibliométricas).

5.4. Análisis de datos

En el desarrollo de la tesis doctoral hemos realizado una serie de análisis de datos, principalmente de tipo cuantitativo aunque también cualitativo. En estos análisis, hemos empleado estadísticos descriptivos (media, desviación típica, varianza, etc.) e inferenciales (ANOVA, prueba T, etc.); análisis de contenido; análisis de co-ocurrencias entre conceptos, etc. Es importante destacar, que en los análisis de tipo inferencial consideramos los resultados significativos cuando el valor $p \leq .05$.

Con el propósito de dar una visión global de los análisis realizados, a continuación mostramos una tabla en la que se recogen las fases de investigación a lo largo de las cuales se ha desarrollado la tesis doctoral con sus correspondientes artículos y principales análisis realizados en cada uno de ellos (tabla 5).

Tabla 5. Análisis de datos realizados a lo largo del desarrollo de la tesis doctoral

FASE	ARTÍCULOS	ANÁLISIS
1ª Fase. Características del MENA	1 ^{er} Artículo: *Parra – González, M.E., Parejo–Jiménez, N., Conde–Lacárcel, A. & Olmedo–Moreno, E.M. (2021). Relationship between the personal learning environment and the educational level of unaccompanied foreign minors. <i>International Journal of Intercultural Relations</i> , 80, 17-26. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.009	Análisis descriptivos (frecuencia, porcentajes y media), bondad de ajuste y estadísticos inferenciales (ANOVA y prueba DMS <i>post-hoc</i>) para establecer diferencias entre las variables del PLE en función de la edad, nivel educativo y tiempo en España del MENA. Software utilizado: IBM SPSS@ versión 25.0.
	2º Artículo: Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Pistón-Rodríguez, M. D., & *Parejo-Jiménez, N. (2021a). Motivation for Learning among Students Undertaking Basic Vocational Training and University Studies within the Context of COVID-19. <i>Sustainability</i> , 13(6), 3268. https://doi.org/10.3390/su13063268	Análisis factorial exploratorio (AFE) para determinar la validez de constructo de la Escala de Motivación Académica, en una muestra de estudiantes de FP y universitarios, a través del método de análisis de componentes principales de rotación Varimax y α de Cronbach. Correlaciones entre factores de la escala con Rho de Spearman. Análisis factorial confirmatorio (SEM). Análisis de tendencia central con ecuaciones de regresión sobre los factores motivacionales en función del nivel educativo (universidad y FP). Análisis descriptivo (media, desviación típica, y varianza) e inferencial (U de Mann-Withney) para establecer diferencias entre los estudiantes de FP y universitarios en cada uno de los ítems de la escala de motivación académica. Análisis correlacional entre motivación y las variables sexo, edad, experiencia laboral y de voluntariado, y nota media; así como la diferencia en la motivación en función de las

		<p>mismas (U de Mann-Whitney, prueba de Kruskal-Wallis y Rho de Spearman). Software: IBM SPSS® versión 25.0, IBM® SPSS® Amos y Microsoft Excel 2007.</p>
	<p>3^{er} Artículo: *Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022). <i>Critical Thinking and Motivation in Vocational Training and Baccalaureate: a Comparison of Students of Spanish Nationality, Unaccompanied Foreign Minors and Young Care Leavers</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.</p>	<p>Análisis de normalidad de los datos (asimetría y curtosis), estadísticos descriptivos (media, desviación estándar y varianza) e inferenciales (prueba T) para establecer diferencias entre las variables de disposición hacia el pensamiento crítico y motivación académica entre dos grupos: alumnado de nacionalidad española y MENA o jóvenes ex-tutelados. Análisis de las relaciones entre las variables de disposición hacia el pensamiento crítico y motivación en función de los grupos a través de la ANOVA y análisis de ecuaciones estructurales (SEM) a través del método de máxima verosimilitud. Software: IBM SPSS® versión 26.0. y IBM® SPSS® Amos versión 24.0.</p>
<p>2ª Fase. Competencias de los docentes y educadores que atienden al MENA</p>	<p>4º Artículo: *Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., García-Garnica, M., Parra-González, M.E. & Olmedo-Moreno, E.M. (2020). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado menor extranjero no acompañado. <i>Revista Espacios</i>, 41(20), Artículo 10.</p> <p>5º Artículo: *Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022a). <i>Atención socioeducativa del alumnado menor extranjero no acompañado escolarizado desde el punto de vista docente</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.</p>	<p>Análisis de contenido de documentos para el diseño del cuestionario. Análisis descriptivo (promedios) de la valoración dada por los jueces expertos a cada uno de los ítems del cuestionario. Cálculo del coeficiente de concordancia W de Kendall en cada uno de los ítems para analizar el acuerdo entre los jueces expertos en sus valoraciones. Análisis cualitativo sobre el contenido de las observaciones realizadas por los jueces sobre el cuestionario. Software: IBM SPSS® versión 22.0.</p> <p>Análisis de normalidad de los datos (asimetría y curtosis). Estadísticos descriptivos (media, desviación estándar y varianza) e inferenciales (ANOVA con prueba <i>Post Hoc de Bonferroni</i>) para establecer diferencias entre las competencias docentes para atender al MENA escolarizado en función de la variable "localización del centro educativo". Transcripción de entrevistas y</p>

		<p>análisis exploratorio a través de nube de palabras (frecuencias). Categorización de la información de forma deductiva e inductiva estableciendo categorías y sub-categorías. Realización del proceso por dos investigadores para garantizar la validez intersubjetiva. Análisis de contenido de tipo cualitativo, en base al sistema de categorías, sobre las competencias y la atención socio-educativa que desarrollan los docentes con los MENA escolarizado.</p> <p>Software: IBM SPSS® versión 26.0. y Atlas.ti 22</p>
	<p>6º Artículo: Conde- Lacárcel, A., *Parejo – Jiménez, N., Maroto-Aguilera, E. & Parra-González, M.E.(2020). Necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del menor extranjero no acompañado en los centros de acogida. <i>Revista Información Tecnológica</i>, 31(4), 113-124. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400113.</p>	<p>Bondad de ajuste (Shapiro-Wilk y prueba de Levene). Análisis descriptivos (frecuencia, media y desviación típica) e inferencial (U de Mann-Withney) para describir las necesidades de los educadores en función de la variable sexo.</p> <p>Software: IBM SPSS® versión 22.0.</p>
<p>3ª Fase. SLE para la intervención con MENA</p>	<p>7º Artículo: *Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022b). <i>Entornos inteligentes de enseñanza - aprendizaje como concepto integrador: un análisis cuantitativo</i> [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.</p>	<p>Cálculo de la producción diacrónica anual; y de los países, instituciones, autores, áreas de investigación, tipos de documentos, idioma y fuentes de publicación con mayor producción científica (recuento; frecuencias y gráficos de barras y lineales). Análisis de co-ocurrencias entre conceptos clave y creación de redes bibliométricas. Todo ello para los conceptos de: VLE, ALE, SLE, PLE, OLE.</p> <p>Software: Microsoft Excel 2007 y VOSviewer versión 1.6.18.</p>

6. RESULTADOS: TRABAJOS E INDICES DE CALIDAD

A lo largo del desarrollo de la tesis doctoral, hemos ido difundiendo los resultados obtenidos entre la comunidad científica. Hemos elaborado un total de siete artículos, de los cuales cuatro ya han sido publicados en revistas. Los otros tres, se encuentran en vías de ser publicados. A continuación, se referencian los artículos mencionados:

- *Parra – González, M.E., Parejo–Jiménez, N., Conde –Lacárcel, A. & Olmedo-Moreno, E.M. (2021). Relationship between the personal learning environment and the educational level of unaccompanied foreign minors. *International Journal of Intercultural Relations*, 80, 17-26. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.009>.
- Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Pistón-Rodríguez, M. D., & *Parejo-Jiménez, N. (2021a). Motivation for Learning among Students Undertaking Basic Vocational Training and University Studies within the Context of COVID-19. *Sustainability*, 13(6), 3268. <https://doi.org/10.3390/su13063268>
- *Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022). *Critical Thinking and Motivation in Vocational Training and Baccalaureate: a Comparison of Students of Spanish Nationality, Unaccompanied Foreign Minors and Young Care Leavers* [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.
- *Parejo–Jiménez, N., Expósito-López, J., García-Garnica, M., Parra-González, M.E. & Olmedo-Moreno, E.M. (2020). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado menor extranjero no acompañado. *Revista Espacios*, 41(20), Artículo 10.
- *Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022a). *Atención socioeducativa del alumnado menor extranjero no acompañado escolarizado desde el punto de vista docente* [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.
- Conde-Lacárcel, A., *Parejo–Jiménez, N., Maroto–Aguilera, E. & Parra–González, M.E. (2020). Necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del menor extranjero no acompañado en los centros de acogida. *Revista Información Tecnológica*, 31(4), 113-124. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400113>.
- *Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022b). *Entornos inteligentes de enseñanza - aprendizaje como concepto integrador: un análisis cuantitativo*

[Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.

Además de estos artículos, hemos publicado tres capítulos de libro; y hemos participado con una ponencia, una comunicación y dos póster en varios eventos científicos (jornadas, congresos, etc.). A continuación, se mencionan cada una de estas aportaciones:

Parejo – Jiménez, N. (2019). Los Entornos Personales de Aprendizaje como Pedagogía Emergente: Evaluación de la Producción y el Impacto de la Investigación / Personal Learning Environments such as Emerging Pedagogy: Evaluation of Production and the Impact of Research. En E. Olmedo–Moreno & N. Parejo–Jiménez (Eds.), *Las Investigaciones del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación* (pp.127- 133). España, Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU). ISBN: 978-84-17748-55-5. Índices de calidad: la editorial “Grupo Editorial Universitario (GEU)” se encuentra en los rankings SPI (Scholarly Publishers Indicators). En la edición de 2018 en el ranking general de editoriales españolas ocupa la posición 96 de un total de 104 (4º cuartil) con un ICEE de 9.000; y en el ranking de editoriales españolas por disciplinas centrándonos en “Educación” ocupa la posición 29 de un total de 33 (4º cuartil) con un ICEE de 5.

Parejo-Jiménez, N., Pistón, M.D., Maroto, E. & Cuevas, J. (2020). Técnicas de Intervención en los Centros Educativos como Claves para la Inclusión del Menor Extranjero No Acompañado Escolarizado. En M. Martín- Sánchez, J. Cáceres – Muñoz, y A.S. Jiménez (Coords.), *Menores Extranjeros No Acompañados: Una Perspectiva Integral del Fenómeno* (pp. 37-47). Huelva, España: CIPI Ediciones. ISBN: 978-84-09-17146-0.

Delgado-Delgado, S., Olmedo–Moreno, E. & Parejo-Jiménez, N. (2021). Análisis documental de la inclusión del alumno MENA en el ámbito educativo y su nivel de incorporación a los modelo híbridos de aprendizaje. En Global Knowledge Academics (Ed.), *Educación en clave de metodologías y mediaciones* VV.AA.(pp.97-118). GKA Ediciones. <https://gkacademics.com/es/book/educacion-en-clave-de-metodologias-y-mediaciones/>

Conde-Lacárcel, A., Parejo-Jiménez, N. & Parra-González, M.E. (2021, July 7-9). Intervention Program for the training of educators working with UFM. In E.M. Olmedo-Moreno & M.C. Olmos-Gómez (Chairs), *Research and Intervention for Unaccompanied Foreign Minors (UFM)* [Symposium]. World Education Research Association – Focal Meeting 2020+1 (WERA 2020+1), España.

Parejo-Jiménez, N. (2021, julio 7-9). *La investigación inclusiva con menores extranjeros no acompañados* [Comunicación oral]. XXVIII Congreso

Internacional de Aprendizaje. Universalismo o particularismo: revisión del conocimiento y poder en el proceso de descolonización, Universidad Jaquelónica de Cracovia, Polonia.

Parejo–Jiménez, N. (2019, junio 12-13). *Formación del Profesorado y Educadores en la Atención Educativa de los Menores Extranjeros No Acompañados: Plan de Investigación*. [Presentación de póster]. VII Jornadas de Doctorado en Ciencias de la Educación, Granada, España.

Parejo – Jiménez, N. (2021, junio 16-17). *Avances de la tesis doctoral: formación del profesorado y educadores en el desarrollo e implementación de acciones educativas para el enriquecimiento de los PLES en menores extranjeros no acompañados (MENAS)*. [Presentación de póster]. VIII Jornadas de Doctorado en Ciencias de la Educación, Granada, España.

A continuación, se muestran los artículos que componen los resultados de la tesis doctoral. De los cuatro artículos que están publicados y que avalan dicha tesis doctoral, se presenta la referencia bibliográfica completa, un código QR para un acceso rápido por parte del lector, el resumen del artículo y las palabras clave.

6.1. Artículo 1

*Parra-González, M.E., Parejo-Jiménez, N., Conde-Lacárcel, A. & Olmedo-Moreno, E.M. (2021). Relationship between the personal learning environment and the educational level of unaccompanied foreign minors. *International Journal of Intercultural Relations*, 80, 17-26. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.009>



International Journal of Intercultural Relations

Volume 80, January 2021, Pages 17-26



Relationship between the personal learning environment and the educational level of unaccompanied foreign minors

M^a Elena Parra-González ^a , Noelia Parejo-Jiménez ^b, Alfonso Conde-Lacárcel ^c, Eva Maria Olmedo-Moreno ^d

Show more

+ Add to Mendeley Share Cite

<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.009>

[Get rights and content](#)

Abstract

The present research analyses the construction of the personal learning environment of unaccompanied foreign minors in relation to their educational level with the aim of improving learning flexibility. A sample of 600 unaccompanied foreign minors from the autonomous cities of Ceuta and Melilla, responded to a questionnaire comprised of 40 questions about their personal learning environments. Results suggest that younger minors make less use of their personal learning environment, which happens for all dimensions of the questionnaire, which are self-concept of the learning process, planning and learning management, use of resources and tools, and communication and social interaction. Teachers and educators have the important role of supporting minors and teaching them to manage their personal learning environment in order to make optimal use of it. These results are discussed in terms of recommendations for the Spanish educational system or any other context with similar characteristics.

Previous article in issue

Next article in issue

Keywords

Blended learning; Educational environment; Migrant education; Migrant children

Este primer artículo, se encuentra publicado en *International Journal of Intercultural Relations*. ISSN: 0147-1767. eISSN: 1873-7552. Los últimos índices de calidad de la revista publicados son los del año 2020 y son los siguientes: se encuentra indexada en la base de datos Scopus de Elsevier, con un CiteScore 3.6; y está presente en la categoría "Social Sciences" en la posición del ranking 163/1269 y percentil 87 - primer cuartil (Q1). Tienen un índice de SJR (Scimago Journal Rank) de 0.81. Además, se encuentra indexada en la base de datos Web Of Sciences dentro del Journal Citation Reports (JCR) con un Journal Impact Factor (JIF) de 2.66 y en la categoría de "Social Sciences, Interdisciplinary" se encuentra en la posición 30/109 - segundo cuartil (Q2) con un percentil de 72.94. También, siguiendo la matriz de datos de MIAR, la revista está indexada en: Scopus, Social Sciences Citation Index, ASSIA, Periodicals Index Online , ABI/INFORM, CINAHL, Criminal Justice Abstracts, Index Islamicus, Public Affairs Index, Communication & Mass Media Index, Linguistics & Language Behavior Abstracts, MLA - Modern Language Association Database, Political Science Complete, Psycinfo, Social services abstracts, Sociological abstracts, Worldwide Political Science Abstracts.

6.2. Artículo 2

Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Pistón-Rodríguez, M. D., & *Parejo-Jiménez, N. (2021a). Motivation for Learning among Students Undertaking Basic Vocational Training and University Studies within the Context of COVID-19. *Sustainability*, 13(6), 3268. <https://doi.org/10.3390/su13063268>



Open Access Article

Motivation for Learning among Students Undertaking Basic Vocational Training and University Studies within the Context of COVID-19

by Eva María Olmedo-Moreno , Jorge Expósito-López , José Javier Romero-Díaz de la Guardia , María Dolores Pistón-Rodríguez and Noelia Parejo-Jiménez *

Department of Research Methods and Diagnosis in Education, University of Granada, 18071 Granada, Spain

* Author to whom correspondence should be addressed.

Sustainability 2021, 13(6), 3268; <https://doi.org/10.3390/su13063268>

Received: 30 January 2021 / Revised: 1 March 2021 / Accepted: 12 March 2021 / Published: 16 March 2021

(This article belongs to the Special Issue Motivation and Evaluation in Education from the Sustainability Perspective)

View Full-Text

Download PDF

Browse Figures

Citation Export

Abstract

The main aim of the present study is to adapt the academic motivation scale (AMS) for use within basic vocational training and university students. Another aim was to analyze the characteristics of the different dimensions of motivation, whilst also examining existing significant differences between the two studied educational stages. For this, we conducted exploratory and confirmatory factor analysis, alongside descriptive and inferential analysis of student responses. One of the main findings was that a reduced version of the AMS, made up of five dimensions and 21 items, demonstrated good internal consistency and fit. Further, we observed that intrinsic motivation is higher in university students, whilst extrinsic motivation is higher during the basic vocational training stage. In addition, we uncovered significant differences between both educational stages with regards to the pleasure felt by students when they better themselves, learn new things and attend the educational center. Differences also emerged in relation to the importance attributed by students to achieving a good and well-paid job. With regards to amotivation, significant differences only exist in relation to the motives students have for attending classes and decision making about whether to continue studying the course they are enrolled on. Finally, we have analyzed how the variables sex, age, prior work experience and volunteering experience, and average grade influence the motivation of students undertaking basic vocational training and university students. [View Full-Text](#)

Keywords: basic vocational training; self-determination theory; self-regulated learning and university studies

El segundo artículo, se encuentra publicado en la revista *Sustainability*. ISSN: 2071-1050. Los últimos índices de calidad de la revista publicados son los del año 2020 y son los siguientes: se encuentra indexada en la base de datos Scopus de Elsevier, con un CiteScore 3.9; y está presente en la categoría "Social Sciences" en la posición del ranking 110/704 y percentil 84 - primer cuartil (Q1). Tienen un índice de SJR (Scimago Journal Rank) de 0.61. Además, la revista se encuentra indexada en la base de datos *Web Of Sciences* dentro del *Journal Citation Reports* (JCR) con un Journal Impact Factor (JIF) de 3.25. También, siguiendo la matriz de datos de MIAR, la revista está indexada en Science Citation Index Expanded, Scopus, Social Sciences Citation Index, DOAJ, Aerospace Database, CAB Abstracts, Civil Engineering Abstracts, Food Science & Technology Abstracts, INSPEC, Metadex, Veterinary Science Database, Communication Abstracts, Geobase.

6.3. Artículo 3

*Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022). *Critical Thinking and Motivation in Vocational Training and Baccalaureate: a Comparison of Students of Spanish Nationality, Unaccompanied Foreign Minors and Young Care Leavers* [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.

Abstract

The present study analysed academic motivation and its relationship with dispositions towards critical thinking in a sample of students of Spanish and foreign nationality (unaccompanied foreign minors and foreign adolescents to have previously experienced the Andalusian care system). For this, an ex-post-facto study was conducted which was descriptive, comparative and cross-sectional in nature. Main outcomes included the lack of significant differences in dispositions towards critical thinking between Spanish and foreign students, alongside the existence of significant differences in academic motivation between both of these groups. In addition to this, significant differences were found within the group of Spanish nationality students in the dimensions of critical thinking as a function of intrinsic motivation, whilst such differences emerged in the foreign nationality group as a function of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation. Finally, within the group of Spanish students, a significant and positive relationship was found between motivation and critical thinking, with this relationship not emerging in the foreign national group.

Keywords: baccalaureate, vocational training, young care leavers, unaccompanied foreign minors, motivation and critical thinking.

6.4. Artículo 4

*Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., García-Garnica, M., Parra-González, M.E. & Olmedo-Moreno, E.M. (2020). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado menor extranjero no acompañado. *Revista Espacios*, 41(20), Artículo 10.



ISSN: 0798-1015

REVISTA  ESPACIOS

Educación • Education • Educação • Vol. 41 (20) 2020 • Art. 10

Recibido/Received: 29/02/2020 • Aprobado/Approved: 16/05/2020 • Publicado/Published: 04/06/2020

Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado menor extranjero no acompañado

Construction and validation of an instrument for the evaluation of teaching competence in the educational attention of unaccompanied foreign minor students

PAREJO - JIMÉNEZ, Noelia ¹
 EXPÓSITO - LÓPEZ, Jorge ²
 GARCÍA - GARNICA, Marina ³
 PARRA - GONZÁLEZ, María E. ⁴
 OLMEDO - MORENO, Eva M. ⁵

Resumen

El estudio se basa en la construcción y validación de un instrumento para evaluar la competencia docente en la atención educativa del alumnado menor extranjero no acompañado. Como resultado, se ha validado un cuestionario con un juicio de expertos obteniendo sus ítems un coeficiente de concordancia W de Kendall que oscila de 0.068 a 1. Además, se concluye que la metodología en la construcción y validación del instrumento es idónea y transferible a otros estudios.

Palabras clave: competencia docente, construcción de instrumento y menor extranjero no acompañado.

Abstract

The study is based on the construction and validation of an instrument to evaluate the teaching competence in the educational attention of unaccompanied foreign minor students. As a result, a questionnaire has been validated with an expert judgment obtaining its items a Kendall W concordance coefficient that ranges from 0.068 to 1. In addition, it is concluded that the methodology in the construction and validation of the instrument is suitable and transferable to others studies.

key words: teaching competence, instrument construction and unaccompanied foreign minor.

¹ Contratada predoctoral ley 14/2011 FPU. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. noeliaparejo@ugr.es

² Profesor titular de universidad. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. jorgeel@ugr.es

³ Profesora ayudante doctora. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. mgarnica@ugr.es

⁴ Profesora ayudante doctora. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. elenaparra@ugr.es

⁵ Profesora titular de universidad. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. emolmedo@ugr.es

El cuarto artículo, se encuentra publicado en la *Revista Espacios* ISSN: 0798-1015. En el año 2020, siguiendo la matriz de datos de MIAR, la revista está indexada en Fuente Académica Plus. Este artículo fue enviado para su publicación en esta revista en el año 2019, y durante ese año la revista estuvo indexada en la base de datos Scopus de Elsevier con un CiteScore de 0.5. Además, en ese año contaba con un índice de SJR (Scimago Journal Rank) y estaba en el tercer y cuarto cuartil en función de sus categorías.

6.5. Artículo 5

*Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022a). *Atención socioeducativa del alumnado menor extranjero no acompañado escolarizado desde el punto de vista docente* [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.

Resumen

Este estudio tiene como principal finalidad analizar las competencias de los docentes que atienden socio-educativamente al menor extranjero no acompañado escolarizado en los centros educativos así como describir los procesos de enseñanza- aprendizaje llevados a cabo por los mismos con este colectivo. Para ello, hemos seguido un método mixto (CUAN+CUALI), utilizando para el método cuantitativo un diseño ex post-facto de naturaleza descriptiva, comparativa y transversal y, para el método cualitativo un enfoque centrado en el paradigma interpretativo y hermenéutico. La muestra ha estado compuesta por 62 docentes de alumnado menor extranjero no acompañado escolarizado en centros educativos de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla (España) y en un centro educativo próximo a la Ciudad de Harstad (Noruega). Como principales resultados, destacan la necesidad de una mayor formación específica, conocimientos generales, roles y competencias personales y profesionales, así como conocimiento sobre los contextos de estos menores por parte del docente. Sin embargo, los docentes cuentan con habilidades suficientes para el diseño, implementación y evaluación de planes educativos con estos menores, aunque mejorables. Además, ponemos de relieve estrategias metodológicas que los docentes utilizan en la atención de estos menores en el aula así como sus principales actitudes: vocación, cooperación y motivación. En cuanto a los contenidos, la mayoría de los docentes ponen de manifiesto que los que más se trabajan con estos niños y adolescentes son los relacionados con la inclusión social, seguidos de la personalidad y, en menor medida, los relacionados con el desarrollo del aprendizaje. Por último hemos encontrado diferencias significativas entre los docentes, en función de la localización de los centros educativos en los que trabajan, en cuanto a los conocimientos generales; los roles y competencias personales y profesionales; y el diseño, implementación y evaluación de los planes educativos para la atención socio-educativa de estos menores. Las habilidades para atender a estos menores son superiores en los docentes que trabajan en el centro educativo próximo a Harstad (Noruega).

Palabras clave: atención a la diversidad, competencia, docente, intervención socio-educativa, menor extranjero no acompañado.

6.6. Artículo 6

Conde-Lacárcel, A., *Parejo-Jiménez, N., Maroto-Aguilera, E. & Parra-González, M.E. (2020). Necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del menor extranjero no acompañado en los centros de acogida. *Revista Información Tecnológica*, 31(4), 113-124. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400113>.



Información Tecnológica
Vol. 31(4), 113-124 (2020)
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400113>

Necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del menor extranjero no acompañado en los centros de acogida

Alfonso Conde-Lacárcel¹, Noelia Parejo-Jiménez^{1*}, Ernesto Maroto-Aguilera¹ y María E. Parra-González²
(1) Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Universidad de Granada, Hospital Real, Cuesta del Hospicio s/n 18071 Granada, España.
(correo-e: alfconl8@ugr.es, noeliaparejo@ugr.es, ernestomaroto.jer@gmail.com)
(2) Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Universidad de Granada, Hospital Real, Cuesta del Hospicio s/n 18071 Granada, España.
(correo-e: elenaparra@ugr.es).

*Autor a quien debe ser dirigida la correspondencia.

Recibido Dic. 26, 2019; Aceptado Feb. 28, 2020; Versión final Abr. 27, 2020, Publicado Ago. 2020

Resumen

El estudio que se presenta tiene como objetivo mostrar una descripción de la caracterización, formación e intervención llevada a cabo por educadores que atienden a menores extranjeros no acompañados en un centro de acogida de la ciudad de Granada, España. Para ello, hemos pasado un cuestionario a un grupo de diecinueve educadores cuyos resultados han sido analizados siguiendo una metodología cuantitativa. Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto una serie de necesidades que presentan los educadores, relacionadas principalmente con estrategias específicas para llevar a cabo una intervención educativa con menores migrantes y la escasa coordinación y cooperación entre profesionales. Se concluye que es necesario atender a estas necesidades a través de un plan de formación que dote a los educadores de estrategias y herramientas para poder ofrecer una respuesta socioeducativa adecuada a los menores migrantes en los centros de acogida.

Palabras clave: educador; competencia profesional; inclusión; menores extranjeros no acompañados

Needs of educators for the socio-educational attention of unaccompanied foreign children in reception centers

Abstract

The present study aims to show a description of the characterization, training, and intervention carried out by educators who attend unaccompanied foreign minors in a reception center in the city of Granada, Spain. Nineteen educators were surveyed with a questionnaire and that was then analyzed using a quantitative methodology. The results obtained revealed a series of needs presented by the educators surveyed. The main need was related to specific strategies to carry out an educational intervention with migrant minors and the poor coordination and cooperation among professionals. It is concluded that it is necessary to attend to these needs through a training plan that equips educators with strategies and tools to offer an adequate socio-educational response to migrant minors in reception centers.

Keywords: educator; inclusion; professional competence; unaccompanied foreign children

Información Tecnológica – Vol. 31 Nº 4 – 2020

113

El sexto artículo, se encuentra publicado en la *Revista Información Tecnológica*. ISSN: 0718-0764. E-ISSN: 0718-0764. Los últimos índices de calidad de la revista publicados son los del año 2020 y son los siguientes: se encuentra indexada en la base de datos Scopus de Elsevier, con un CiteScore de 1.1; y está presente en la categoría "Multidisciplinary" en la posición del ranking 46/110 y percentil 58- segundo cuartil (Q2). Tiene un índice SJR (Scimago Journal Rank) de 0.22 y está presente en las categoría de "Multidisciplinary" en el segundo cuartil - Q2. También, siguiendo la matriz de datos de MIAR, la revista está indexada en Scopus, Food Science & Technology Abstracts, y DIALNET.

6.7. Artículo 7

*Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022b). *Entornos inteligentes de enseñanza - aprendizaje como concepto integrador: un análisis cuantitativo* [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.

Resumen

Este estudio tiene como finalidad analizar la producción científica y las relaciones existentes entre los conceptos de Entorno Adaptativo de Aprendizaje (ALE), Entornos Inteligentes de Aprendizaje (SLE), Entornos Organizacionales de Aprendizaje (OLE), Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) y Entornos Virtuales e Aprendizaje (VLE). Para ello, hemos realizado un análisis cuantitativo y relacional en una muestra de 6.110 documentos. Para el análisis de datos, hemos seguido el método cuantitativo basado principalmente en estadísticos descriptivos, y en la construcción y visualización de mapas o redes bibliométricas. Como principales resultados, hemos obtenido una visión global de la producción científica desarrollada a lo largo de los años en torno a estos términos, así como de los países, instituciones, autores, áreas de investigación, tipo de documentos, idioma y fuente de publicación más significativos. También, hemos puesto de manifiesto las relaciones existentes entre estos entornos y la necesidad de articular todos estos conceptos bajo un modelo de aprendizaje híbrido. Esta primera aproximación, nos ha permitido discutir algunas de las principales características y beneficios de este modelo para la atención socio-educativa de personas en contextos diversos cada vez más presentes en la sociedad actual.

Palabras clave: entornos adaptativos de aprendizaje (ALE), entornos inteligentes de aprendizaje (SLE), entornos organizacionales de aprendizaje (OLE), entornos personales de aprendizaje (PLE) y entornos virtuales de aprendizaje (VLE).

7. CONCLUSIONES

En este apartado presentamos las conclusiones de la tesis doctoral, las cuales están divididas en tres sub-apartados que se corresponden con cada una de las fases de la investigación desarrolladas.

7.1. Conclusiones sobre la 1ª fase del estudio: características del MENA

La investigación actual sobre el colectivo de MENA en el ámbito educativo aún es escasa siendo necesario promover estudios que profundicen en este ámbito para responder a las necesidades que estos menores y jóvenes tienen. Esto es muy importante si tenemos en cuenta que cada vez están más presentes en el sistema educativo haciéndolo más diverso.

Algunos autores han desarrollado estudios en los cuales han descrito algunas de las características y perfiles más comunes de este colectivo (Bravo & Santos-González, 2017; Fuentes, 2014; Suárez, 2004; Cónsola, 2016; Ortega, 2019; López, Fuentes & Pozo, 2018; Mohamed-Abderrahman, Ruiz-Garzón & Vilà-Baños, 2018). La presente tesis doctoral, contribuye a este corpus de conocimiento sobre las características de los MENA, centrándose en el ámbito educativo. En este sentido, hemos analizado algunas de las características de los PLE del MENA escolarizado poniendo de manifiesto que los MENA más jóvenes utilizan menos su PLE (auto-concepto del proceso de aprendizaje, planificación y gestión del aprendizaje, uso de recursos y herramientas y la comunicación e interacción social) que los que tienen una mayor edad. También, que los MENA que llevan más tiempo en España utilizan más recursos y herramientas para el aprendizaje; y que la comunicación e interacción social es mejor en el alumnado MENA que cursa el nivel educativo de FP. Es por ello, que los docentes y educadores deben fomentar estos aspectos del PLE entre el MENA escolarizado para mejorarlo (Parra-González, Parejo-Jiménez, Conde-Lacárcel & Olmedo-Moreno, 2021). Estas conclusiones obtenidas complementan y están en línea con los estudios sobre PLE y MENA desarrollados por otros autores (Tomé-Fernández, García-Garnica, Martínez-Martínez & Olmedo-Moreno, 2020; Martínez-Martínez, Olmos-Gómez, Tomé-Fernández & Olmedo-Moreno, 2019; García-Garnica, Martínez-Martínez, Tomé-Fernández & Olmedo-Moreno, 2021).

Además de los PLE, otros aspectos importantes en el desarrollo del aprendizaje autorregulado son el pensamiento crítico y la motivación. En este sentido, hemos adaptado y validado la Escala de Motivación Educativa de Núñez, Martín-Albo, Navarro & Suárez (2010) a una muestra de alumnado de FP y universitarios Olmedo-Moreno et al. (2021a). Esto sirvió como una primera aproximación al funcionamiento del instrumento en alumnado de FP. Esta es una de las etapas educativas más elegidas por los MENA, más aún si tenemos en cuenta lo expuesto por Durán (2021) quien afirma que la mayoría de estos menores tienen claras expectativas de conseguir un empleo. Contar con instrumentos válidos y fiables en esta etapa educativa se convierte

en algo esencial para poder realizar diagnósticos adecuados y en base a los mismos dar respuestas a las necesidades educativas de este colectivo.

En esta etapa educativa de la FP analizamos las disposiciones hacia el pensamiento crítico (reflexivo y ejecutivo) y la motivación educativa de los MENA y jóvenes ex-tutelados con respecto al alumnado de nacionalidad española. Pusimos de manifiesto que los MENA y jóvenes ex-tutelados están de acuerdo en poseer disposiciones hacia el pensamiento crítico reflexivo, aunque no están ni acuerdo ni en desacuerdo en poseer disposiciones hacia la dimensión del pensamiento crítico ejecutivo no existiendo diferencias significativas con el grupo de alumnado de nacionalidad española. Con respecto a la motivación educativa es superior en el alumnado de nacionalidad española. En concreto, el alumnado de nacionalidad española obtiene un mayor nivel en la motivación extrínseca interna y el grupo de alumnado MENA y jóvenes ex-tutelados obtiene un mayor nivel en la motivación extrínseca externa. Ambos grupos obtienen un nivel de desmotivación más bajo que el de la motivación, siendo mayor la desmotivación en el alumnado de nacionalidad española. Además, establecimos relaciones positivas entre la motivación y pensamiento crítico en ambos grupos. En lo que respecta al grupo de alumnado MENA y jóvenes ex-tutelados existen diferencias significativas en las disposiciones del pensamiento crítico reflexivo y ejecutivo en función de la motivación intrínseca y la desmotivación; y en el pensamiento crítico ejecutivo en función de la motivación extrínseca externa (Parejo-Jiménez, Expósito-López, Chacón-Cuberos & Olmedo-Moreno, 2022).

Además del PLE, pensamiento crítico y la motivación educativa, también hemos puesto de manifiesto otras características personales, académicas y sociales que suelen ser comunes al colectivo MENA escolarizado. Algunas de las más relevantes son: viven en centros de acogida o en la calle; falta de referentes familiares debido a que los han perdido en alguna catástrofe o no los tienen cerca; algunos han estado escolarizados y otros no; algunos de ellos tienen necesidades específicas de apoyo educativo y emocionales; otros problemas que pueden presentar son: consumo de drogas, falta de arraigo, actitudes demasiado infantiles, no abiertos a conocer otras culturas, desconfianza, etc.; no conocen el idioma español ni tienen conocimiento del sistema educativo español; algunos no tienen interés por aprender; dificultades para la integración social; cuando estos menores se integran en las aulas ordinarias su nivel académico suele ser más bajo que el del resto de alumnado por lo que les cuesta mucho seguir el ritmo de trabajo, etc. (Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno, 2022a).

No obstante, este estudio también destaca la individualidad de cada niño (Cónsola, 2016; Uría, 2010; Perazzo & Zuppiroli, 2018) y pone de manifiesto que hay alumnado MENA escolarizado que sí están bien integrados, tienen interés por el aprendizaje y son capaces de seguir el ritmo de los procesos de enseñanza- aprendizaje y alcanzar las metas propuestas, aunque los propios docentes apuntan que son una minoría (Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno, 2022a).

7.2. Conclusiones sobre la 2ª fase del estudio: descripción de las competencias y necesidades de los docentes y educadores que atienden socio-educativamente al MENA

En la literatura existen diversos instrumentos para evaluar la formación o competencia intercultural docente (Avaro & Ruiz, 2016; Etxeberria, Karrera & Murua, 2010), las percepciones de los docentes sobre atención a la diversidad (Ferrandis, Grau & Fortes, 2010; Colmenero, 2006), etc. No obstante, apenas existen instrumentos para evaluar la competencia docente específica que tienen los docentes para la atención socio-educativa del MENA escolarizado. En este sentido, uno de los resultados de la tesis doctoral ha sido el diseño y la validación de contenido de un cuestionario para tal fin en tres idiomas: español, inglés e italiano. También, de un guión de entrevista semi-estructurado. En lo que respecta al cuestionario, consta de 47 ítems divididos en nueve dimensiones que son: datos socio-demográficos, conocimientos generales para la tutorización y atención del alumnado MENA; roles, competencias personales y profesionales para la atención de estos menores; conocimiento de los contextos del colectivo MENA para la realización de un diagnóstico previo a la intervención educativa con este alumnado; diseño, implementación y evaluación de planes educativos adaptados a las NEAE de estos niños y jóvenes; contenidos para el desarrollo de la personalidad del MENA en los planes educativos; contenidos para el desarrollo del aprendizaje en el ámbito académico y extra-académico recogidos en los planes educativos; contenidos para el desarrollo de las relaciones e inclusión social del MENA en los ámbitos académico y extra-académico; y actitudes docentes para la atención de este colectivo en riesgo de exclusión social. En cuanto al guión de entrevista, consta de 30 preguntas divididas en seis dimensiones que son: datos socio-demográficos; formación docente para la atención educativa del MENA; intervención educativa con MENA (diagnóstico, implementación y evaluación); valoración de la atención educativa desarrollada con los MENA; actitudes docentes hacia el trabajo con estos menores y adolescentes; consideraciones finales.

Además de esto, como resultados de esta fase hemos puesto también de manifiesto que los maestros y profesores demandan una formación inicial y continua para la atención educativa específica con estos menores así como una mayor competencia (Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno, 2022a). Estos resultados están en la misma línea y complementan a los expuestos por otros autores en la temática (Muñoz-Labraña et al., 2021; López, Pozo, Fuentes & Parra-González, 2019).

Concretamente los conocimientos teóricos generales, y los roles y competencias personales y profesionales específicas que los docentes poseen para tutorizar y atender al MENA escolarizado son bajos. No obstante, estos conocimientos y habilidades son superiores en los docentes que trabajan en un centro educativo próximo a Harstad (Noruega) que en los docentes que atienden a MENA en centros educativos de las Ciudades Autónoma de Ceuta y Melilla (España). En cuanto al conocimiento que poseen los docentes sobre los contextos de los MENA en base a los cuales poder

realizar un diagnóstico, también obtenemos un valor bajo no existiendo diferencias significativas entre los docentes que desempeñan su labor en centros educativos de Harstad, Ceuta y Melilla. Sin embargo, en el diseño, implementación y evaluación de los planes educativos adaptados a las necesidades del MENA concluimos que las habilidades son suficientes, existiendo diferencias significativas entre los docentes que trabajan en Ceuta, Melilla y Harstad, siendo superiores estas habilidades en estos últimos. En cuanto al contenido más trabajado en los planes educativos con estos niños y jóvenes es la dimensión relacionada con el fomento de las relaciones e inclusión social, seguida de la personalidad y, por último la dimensión del desarrollo del aprendizaje, no existiendo diferencias significativas entre los docentes de Ceuta, Melilla y Harstad (Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno, 2022a).

Además, es importante destacar que los docentes de las aulas ordinarias se encuentran con la tesitura de que muchos de los MENA escolarizados no tienen un nivel suficiente para seguir el ritmo del grupo pero tampoco pueden seguir una adaptación curricular porque no cuentan con un dictamen de la orientación del centro. Aunque estos menores hayan estado unos meses en el aula de Atención Temporal trabajando el idioma español y algunas materias, cuando este alumnado se integra en los grupos ordinarios tiene un nivel muy básico de español lo que hace que no puedan seguir asignaturas con alta densidad de contenidos. Además, hay que tener en cuenta que algunos de ellos no han estado escolarizados previamente por lo que su nivel en materia académicas es muy básico y su integración en un nivel, por ejemplo, de Educación Secundaria se vuelve aún más complejo. Ante esto, los docentes y profesores manifiestan que no están obligados o no tienen que hacer adaptaciones para este alumnado. A pesar de ello, se las ingenian realizando una "especie de adaptación" en la que este alumnado pueda avanzar en su aprendizaje pero trabajando lo mismo que el resto de sus compañeros. Para ello, ponen en marcha una serie de técnicas y estrategias educativas más bien de tipo tradicional (fichas o materiales de refuerzo, adaptaciones del libro de texto, etc.) no haciendo mucho uso de las tecnologías de la información y comunicación, las cuales tienen grandes potencialidades para trabajar con este alumnado. Algunas opciones de mejora que señalan los docentes con respecto a su labor con este colectivo son: una legislación más específica para la atención del MENA escolarizado; creación de un perfil docente especializado en este tipo de alumnado que acompañe en su labor al docente del aula ordinaria; fomento de la investigación educativa sobre este colectivo, etc. (Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno, 2022a).

Además de los maestros y profesores, no podemos olvidarnos de otro agente esencial en la inclusión del MENA en el país receptor: los educadores de los centros de acogida. Esta tesis, ha expuesto algunas de sus principales necesidades de entre las que destacan: falta de conocimiento sobre el proceso a seguir en la realización de una intervención socioeducativa específica con MENA; necesidad de realización de un seguimiento continuo y colaboración con estos menores y jóvenes en el proceso de planificación de su itinerario social y educativo; poca coordinación con el equipo técnico y los demás

educadores/as que trabajan en el centro de acogida; poca participación en el proceso de diseño y planificación de las acciones sociales, educativas y de tutoría; escasos recursos e instalaciones para desarrollar de una forma adecuada su trabajo; y una escasa importancia asignada a la evaluación y a tratar con estos niños y jóvenes contenidos de carácter intercultural y de participación ciudadana (Conde-Lacárcel, Parejo-Jiménez, Maroto-Aguilera & Parra-González, 2020).

7.3. Conclusiones sobre la 3ª fase del estudio: configuración de modelos híbridos de aprendizaje basados en los SLE para la atención socio-educativa del MENA

Como veíamos previamente, los docentes y educadores que atienden socio-educativamente a MENA tienen una serie de necesidades a las cuales hay que dar respuesta. Como contribución a ello, esta tesis doctoral ha descrito algunas potencialidades de los entornos inteligentes de aprendizaje, como modelo de aprendizaje híbrido, que favorece la plena inclusión y socialización del MENA, así como algunas estrategias de intervención educativa.

En este sentido, los trabajos de carácter bibliométrico desarrollados (Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno, 2022b; Delgado-Delgado, Olmedo –Moreno & Parejo-Jiménez, 2021; Parejo-Jiménez, 2019) han puesto de manifiesto principalmente la necesidad de aunar esfuerzos para trabajar la atención e inclusión socio-educativa del MENA desde modelos híbridos de enseñanza - aprendizaje. También, las relaciones existentes entre diversos entornos de enseñanza - aprendizaje (ALE, SLE, OLE, PLE y VLE), los cuales se pueden coordinar bajo la perspectiva de los SLE aprovechando las potencialidades de cada uno de ellos para la atención del MENA escolarizado.

Además, hemos descrito algunos aspectos de la competencia y técnicas de intervención que el docente y el educador pueden aplicar en estos entornos de aprendizaje híbrido. Algunas de las más relevantes son (Parejo-Jiménez, Pistón, Maroto & Cuevas, 2020):

- a) El docente debe poseer unos conocimientos específicos para la atención del MENA: teorías y principios psicopedagógicos, sociológicos, etc.; marco legislativo; estructura de los sistemas, instituciones, organizaciones, centros, etc. de atención social y educativa del MENA; y estructura de los sistemas socio-comunitarios que colaboran en el trabajo con estos menores.
- b) Conocimiento sobre los roles y competencias de carácter personal y profesional para el trabajo con estos menores: capacitación de carácter técnico y profesional y aptitud personal específica; dinámicas de trabajo que promuevan la colaboración con otros agentes (centro de salud, policía, centros para el empleo, etc.), y diseño e implementación de procesos formativos multidisciplinares e inter-contextuales.
- c) Desarrollo de intervenciones o planes educativos para atender al MENA. Para ello, un modelo útil puede ser el modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam & Shinkifield (1987). Siguiendo este modelo, el docente y/o educador tendrá que llevar a cabo un diagnóstico (evaluación de contexto) para conocer las

características y necesidades del MENA de cara a poder diseñar e implementar una intervención socioeducativa adecuada (evaluación de entrada). Esta intervención tendrá que ser individualizada por lo que para ello será necesario utilizar diferentes procesos, estrategias, metodologías, recursos, etc. Como estrategia pedagógica proponemos el enriquecimiento de los PLE en marco de los SLE. Tras esto, se realizará una evaluación del proceso y producto (tanto de los logros del alumnado como de la intervención) utilizando varios instrumentos y procedimientos: autoevaluación, hetero-evaluación y co-evaluación.

- d) El docente que atienden a MENA debe poseer una serie de actitudes, de entre las que destacan: analítico y crítico; motivación e interés por su labor; aprecia la diversidad cultural; formación continua; coopera con otros agentes implicados en la atención del MENA; abierto, comprensivo y dialogante; y compromiso ético con su función.

Además, se han establecido las bases de un pequeño programa de formación para los educadores que trabajan con MENA. Este programa fue diseñado teniendo en cuenta las necesidades detectadas en los educadores que trabajan con MENA (Conde-Lacárcel, Parejo-Jiménez, Maroto-Aguilera & Parra-González, 2020) en la segunda fase del estudio de la tesis doctoral. Como principal resultado, proponemos una serie de contenidos, que aunque no agotan todos los posibles que sería necesario trabajar con estos profesionales, atienden a las necesidades más prioritarias detectadas en ellos. Como contenido central destaca el papel del educador como *coach* para el desarrollo integral del menor migrante (Conde-Lacárcel, Parejo-Jiménez & Parra-González, 2021).

Por último, queremos poner de relevancia que toda intervención socio-educativa tiene de base una investigación. En este sentido, hemos propuesto un enfoque alternativo basado en la investigación inclusiva a partir del cual sería muy interesante trabajar con el MENA escolarizado. Como principales conclusiones de este enfoque, diremos que se trata de una investigación en la que se incluye al MENA como co-investigador en los procesos de investigación siendo este un enfoque muy enriquecedor con el que se obtiene una información muy valiosa para seguir progresando en el estudio de esta temática (Parejo-Jiménez, 2021).

8. LIMITACIONES

En este apartado presentamos las principales limitaciones encontradas en cada una de las fases de estudio en las que hemos dividido esta tesis doctoral, de forma que sea fácil su lectura.

En lo que respecta a las limitaciones de la primera fase del estudio, podemos señalar algunas dificultades encontradas a la hora de pasar el instrumento de recogida de datos al MENA, en el sentido de que algunos tenían problemas para entender el idioma español (idioma del cuestionario) y era necesario la presencia de un traductor. No obstante, fuimos pasando el instrumento en grupos pequeños y el investigador estuvo presente en todo momento resolviendo dudas garantizando así la rigurosidad de los datos recogidos (Parra-González, Parejo-Jiménez, Conde-Lacárcel & Olmedo-Moreno, 2021).

También dentro de esta primera fase del estudio tenemos que interpretar con cautela la validación de la Escala de Motivación en estudiantes de FP y universitarios ya que, aunque el tamaño muestral permita obtener resultados consistentes y así lo demostró los resultados obtenidos en los análisis factorial exploratorio y confirmatorio, sería conveniente seguir analizando el comportamiento de la escala en una muestra superior para mejorar los índices y alcanzar un nivel de excelentes (Olmedo-Moreno, et al., 2021a).

En la segunda fase del estudio, se diseñó un instrumento para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa de MENA. Los resultados obtenidos en la validación de contenido de dicho cuestionario fueron positivos, aunque también se obtuvieron algunos comentarios de mejora. El instrumento, se pasó a la muestra objeto de estudio en su primera versión validada. No obstante con el tiempo, siguiendo las recomendaciones de los expertos y en base a nuevas revisiones fruto del avance del conocimiento científico y de experiencias vividas por el autor de la tesis en relación al tema de estudio, se ha seguido perfeccionando. Por tanto, no debemos entenderlo como un instrumento "finalizado" sino "vivo" que se va completando y mejorando con el paso del tiempo.

En cuanto a las necesidades y atención socio-educativa desempeñada por los docentes y educadores que atienden a MENA, quizás la muestra esté excesivamente contextualizada no pudiendo generalizar los resultados a otros ámbitos. Por tanto, tenemos que tener esto en cuenta a la hora de interpretar los resultados que se exponen en la tesis doctoral (Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno, 2022a; Conde-Lacárcel, Parejo-Jiménez, Maroto-Aguilera & Parra-González, 2020).

Por último en la tercera fase de la investigación, realizamos un análisis cuantitativo y relacional sobre la relación existente entre distintos entornos de enseñanza- aprendizaje mediados por las tecnologías que son útiles para la atención socio-educativa del MENA.

No obstante, tenemos que entender esta parte como una primera aproximación y definición de algunas estrategias que en líneas generales podrían ser útiles para estos docentes pero que no agotan en su totalidad todas las posibilidades (Parejo-Jiménez & Olmedo-Moreno, 2022b).

9. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este apartado, se presentan las futuras líneas de investigación que nacen de la realización de esta tesis doctoral. A continuación, las presentamos siguiendo cada una de las fases desarrolladas a lo largo de este estudio.

En lo que respecta a la primera fase de la investigación, centrada en las características del MENA, en primer lugar nos planteamos traducir y validar el instrumento de PLE a otros idiomas usuales entre estos menores. Esto facilitaría mucho la labor a la hora de recoger datos y seguir investigando en torno a esta temática (Parra-González, Parejo-Jiménez, Conde-Lacárcel & Olmedo-Moreno, 2021).

También, consideramos que es muy importante seguir avanzando en el estudio del pensamiento crítico y la motivación del MENA escolarizado en función de otras variables como el sexo, la edad, el nivel educativo, la experiencia laboral previa, etc. Además, se podrían plantear estudios a una mayor escala, con un mayor tamaño muestral y en comparación con otros países (Parejo-Jiménez, Expósito-López, Chacón-Cuberos & Olmedo-Moreno, 2022).

En la segunda fase de la investigación, las perspectivas están orientadas a pasar el cuestionario sobre competencia docente para la atención educativa del MENA a maestros y profesores de otros países del corredor Mediterráneo y Norte de Europa con alto flujo de migración: Portugal, Italia, Grecia, Turquía, Lituania, Inglaterra, Francia, entre otros. Esto ayudaría a completar los resultados de esta tesis doctoral dándonos una visión global del panorama actual con respecto a esta temática. Igual, podríamos hacer con los educadores de los centros de acogida. En este último caso, también sería interesante organizar algunas entrevistas o grupos de discusión para entender en mayor profundidad sus necesidades y procesos mediante los cuales atienden al colectivo MENA.

Por último, en la tercera fase de la investigación se pretende seguir profundizando en esas potencialidades que bridan los entornos híbridos de aprendizaje basados en los SLE para atender a estos menores. En este sentido, una revisión sistemática de la literatura al respecto junto con un análisis de contenidos de documentos seleccionados en base a unos criterios de exclusión e inclusión sería ideal para completar la primera aproximación desarrollada en esta tesis doctoral. Además, servía de base para desarrollar un programa de formación a gran escala para docentes y educadores que atienden a este colectivo. También, podríamos desarrollar en todo este proceso una experiencia de investigación inclusiva con MENA, la cual puede ser muy beneficiosa para el diseño de planes educativos y formativos.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig & M. Fiorucci (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* (pp.19-30). Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi.
- Aguaded, E.M., De la Rubia, P. & González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 339-365. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41619>
- Andriani, R., Hidayat, A., Supriana, E., & Anantanukulwong, R. (2020). Examining the relationship between students' motivation and critical thinking skills in learning torque and static equilibrium. *Journal of Physics: Conference Series*, 1567 032087. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1567/3/032087>
- Antúnez, M., Driss, N., García, R., & Olcina, S. (2016). *De niños en peligro a niños peligrosos. Una visión sobre la situación actual de menores extranjeros no acompañados en Melilla 2016*. Asociación Harraga. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5382
- Avoro, M.T. & Ruiz, A. (2016). Necesidades de formación del profesorado en la competencia intercultural en Malabo, Guinea Ecuatorial. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 16, 105-126. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77145288005>
- Bannister, D. (2017). *Pautas para estudiar y adaptar los espacios de aprendizaje en centros educativos*. European Schoolnet. <http://sl.ugr.es/0b6D>
- Bautista, G. (2013). *Smart classroom: innovando el espacio de aprendizaje con TIC*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Bravo, A., & Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Canal TEDxTalks. (17 de noviembre de 2013). *Designing for a better world starts at school: Rosan Bosch at TEDxIndianapolis* [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=q5mpeEa_VZo
- Colmenero, M.J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la

- formación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42090>
- Conde-Lacárcel, A., *Parejo-Jiménez, N., Maroto-Aguilera, E. & Parra-González, M.E. (2020). Necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del menor extranjero no acompañado en los centros de acogida. *Revista Información Tecnológica*, 31(4), 113-124. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400113>.
- Conde-Lacárcel, A., Parejo-Jiménez, N. & Parra-González, M.E. (2021, July 7-9). Intervention Program for the training of educators working with UFM. In E.M. Olmedo-Moreno & M.C. Olmos-Gómez (Chairs), *Research and Intervention for Unaccompanied Foreign Minors (UFM)* [Symposium]. World Education Research Association – Focal Meeting 2020+1 (WERA 2020+1), España.
- Cónsola, M. (2016). L'atenció socioeducativa dels menors estrangers no acompanyats. Una mirada vers les expectatives i les necessitats. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (64), 44-60. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/311853>
- Constitución Española. Art.39.4 29 de diciembre de 1978 (España).
- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: a natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- De la Fuente, Y.M. & Sotomayor, E.M. (2009). Vulnerabilidad y exclusión social de los menores inmigrantes. *Migraciones y Exilios: Cuadernos de la Asociación para el Estudio de los Exilios y Migraciones Ibéricos Contemporáneos*, (10), 41-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3310210>
- Defensor del Menor de Andalucía (2021). *Informe al Parlamento de Andalucía dando cuentas de la gestión realizada por el defensor del menor de Andalucía en el año 2020*. Defensor del Menor de Andalucía.
- Defensor del Pueblo (2021). *Informe Anual 2020 del Defensor del Pueblo. Volumen I. Informe de gestión*. Madrid, España.
- Delgado-Delgado, S., Olmedo-Moreno, E. & Parejo-Jiménez, N. (2021). Análisis documental de la inclusión del alumno MENA en el ámbito educativo y su nivel de incorporación a los modelos híbridos de aprendizaje. En Global Knowledge Academics (Ed.), *Educación en clave de metodologías y mediaciones VV.AA.*(pp.97-118). GKA Ediciones.

- Dewanthikumala, J. & Abdullah, H. (2021). Analysis of Critical Thinking Skills Based on Learning Motivation, Responsibility, and Physics Learning Discipline of Senior High School Students in Takalar. *Journal of Physics: Conference Series*, 1805 012004. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1805/1/012004>
- Directiva 2001/55/CE, de 20 de julio, relativa a las normas mínimas para la concesión de protección temporal en caso de afluencia masiva de personas desplazadas y a medidas de fomento de un esfuerzo equitativo entre los Estados miembros para acoger a dichas personas y asumir las consecuencias de su acogida. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, nº212, de 7 de agosto de 2001, pp. 14.
- Directiva 2003/9/CE, de 27 de enero, por la que se aprueban normas mínimas para la acogida de los solicitantes de asilo en los Estados miembros. *Diario Oficial de la Unión Europea*, nº L31, de 6 de febrero de 2003, pp.19.
- Domínguez, S., & Palau, R. (2016). Smart Learning Environments: definición y características. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*. <http://www.centrocp.com/smart-learning-environments-definicion-y-caracteristicas/>
- Durán, F.J. (2021). *Los menores extranjeros no acompañados desde una perspectiva jurídica, social y de futuro*. Thomson Reuters: Aranzadi.
- Dwyer, C. P., & Walsh, A. (2020). An exploratory quantitative case study of critical thinking development through adult distance learning. *Educational Technology Research and Development*, 68, 17-35. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09659-2>
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Esteban-Guitart, M., & Llopart, M. (2019). La creación y utilización educativa de artefactos identitarios. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 321-334. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9687>
- Etxeberria, F., Karrera, I., & Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 79-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570007>
- Expósito, J. (2014). *La Acción Tutorial en la Educación Actual*. Editorial Síntesis.
- Expósito, J. (2018). *Formación teórica y práctica para la Acción Tutorial en Educación Primaria*. Grupo Editorial Universitario (GEU).

- Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Olmedo-Moreno, E. M., Pistón, M. D., & Chacón-Cuberos, R. (2021). Adaptation of the Educational Motivation Scale Into a Short Form With Multigroup Analysis in a Vocational Training and Baccalaureate Setting. *Frontiers in Psychology*, 12, Artículo 663834. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663834>
- Ferrandis, M.V., Grau, C., & Fortes, M. D. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/202>
- Fiscalía General del Estado (2021). *Memoria elevada al Gobierno de S.M. Memoria de la Fiscalía General del Estado 2021* https://www.fiscal.es/memorias/memoria2021/FISCALIA_SITE/index.html
- Fuentes, R. (2014). Menores extranjeros no acompañados (MENA). *AZARBE: Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 105-111. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198431>
- Fundació Pere Tarrés. <https://www.peretarres.org/es>
- Gallego, V., Martínez, J.J., Ortiz, A., Pastor, M., Pérez, I. & Valero, M. (2006). La integración social de los menores inmigrantes no acompañados: nuevos retos en la Comunidad de Madrid. *Acciones e investigaciones sociales*. (Extra 1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2001982>
- García-Garnica, M., Martínez-Martínez, A., Tomé-Fernández, M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2021). The Personal Learning Environment of Unaccompanied Foreign Minors in Spain. *Journal of International Migration and Integration*. <https://doi.org/10.1007/s12134-021-00888-0>
- García-Tudela, P. A., Prendes-Espinosa, P., & Solano-Fernández, I. M. (2021). Smart learning environments: a basic research towards the definition of a practical model. *Smart Learning Environments*, 8(9), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00155-w>
- García-Tudela, P.A., Prendes-Espinosa, M.P., & Solano-Fernández, I.M. (2020). Smart learning environments and ergonomics: An approach to the state of the question. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 245-258. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.562>
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>

- González, N., Zerpa, M.L., Gutiérrez, D. & Pirela, C. (2007). La Investigación Educativa en el hacer docente. *Revista de Educación*, 13(23), 279 - 309. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315>
- González-Monteagudo, J. & de la Portilla, A. (2018). Formar a los educadores para la integración de los menores extranjeros. La experiencia española. En R. Biagioli, J. González Monteagudo, C. Petruzzi (Autores), *Ruolo e formazione degli educatori. Pedagogia e metodologie per le comunità di accoglienza dei minori stranieri* (pp.145-171). L'Harmattan Italia.
- Granados, H. & Gallego, F.A. (2016). Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 71-90.
- Hirald, R. (2013). *Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia*. EDUTEC. Costa Rica. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/25273>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado - INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente Octubre 2017*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Gobierno de España. <http://aprende.intef.es/mccdd>
- Jiménez, A. (2011). Las competencias interculturales en los profesionales que intervienen con menores migrantes sin referente familiar en España. Una propuesta de formación a través de la red social [Tesis Doctoral, Universidad de Jaén].
- Jiménez, A.S. & Ghannami, O. (2018). *Niños y niñas migrantes sin referentes familiares. Competencias profesionales para la intervención educativa*. CIPI Ediciones.
- Jiménez, A.S. & González-Piñero, M.L. (2009). El menor migrante y el entorno social: el proyecto inclusivo comunitario de aprendizaje cooperativo (PICAC). En A.S. Jiménez (Coord.), *Menores migrantes sin referentes familiares: una perspectiva integral del fenómeno* (pp.87-98). Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez-Delgado, M. (2016). Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: algunas contradicciones en el sistema educativo español. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 23(71), 41-62. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352016000200041
- JISC Joint Information Systems Committee. (2006). *Designing spaces for effective learning: A guide to 21st century learning space design*. HEFCE.

- Konrad, M. & Santonja, V. (2015). Sin fin aparente: psicología de las motivaciones y los proyectos migratorios. *Informació Psicológica*, (82), 49-53. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/383>
- Leiva, J.J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8-31. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1148>
- Ley Orgánica 4 de 2000. Sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. 12 de enero de 2000. BOE. No. 10.
- Liu, D., Huang, R. & Wosinski, M. (2017). Smart Learning in Smart Cities. *Springer*. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4343-7>
- Llorente, M. D. C. (2013). Aprendizaje autorregulado y PLE. *Edmetic*, 2(1), 58-75. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/11647>
- López, J., Fuentes, A., & Pozo, S. (2018). Educación inclusiva e intercultural al borde de la frontera: la escolarización del colectivo MENA. *Revista de Pedagogía*, 39(105), 173-196. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/16497/144814483007
- López, J., Pozo, S., Fuentes, A., & Parra-González, M. E. (2019). Percepciones sobre la formación, atención intercultural y resolución de problemas en el profesorado en regiones transfronterizas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 33(2), 95-108. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72693>
- Martínez, H. (2019, October 3) ¿*Qué es una smart classroom?* <http://sl.ugr.es/0b6G>
- Martínez-Martínez, A., Olmos-Gómez, M. C., Tomé-Fernández, M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2019). Analysis of psychometric properties and validation of the personal learning environments questionnaire (PLE) and social integration of unaccompanied foreign minors (MENA). *Sustainability*, 11(10), Article 2903. <https://doi.org/10.3390/su11102903>
- Meza, J. M., Morales, M. E., & Flores, R. D. C. (2016). Variables individuales relacionadas con la instrucción en el uso de entornos personales de aprendizaje. *Educación*, 25(48), 87-106. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201601.005>
- Mohamed-Abderrahman, J., Ruiz-Garzón, F., & Vilà-Baños, R. (2018). Historia de vida de un menor extranjero no acompañado de Melilla. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 2, 86-112. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v2i0.7921>

- Moral, C. (2008). Aprender a pensar - aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(2), 123-138. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29019>
- Moreira, F., Mesquita, A., & Peres, P. (2017). Customized X-Learning environment: social networks & knowledge-sharing tools. *Procedia computer science*, 121, 178-185. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.11.025>
- Muñoz-Labraña, C., Ajagán-Lester, L., Martínez-Rodríguez, R., Torres-Durán, B., Muñoz-Grandón, C., & Gutiérrez-Cortés, K. (2021). Migración y escuela: Percepciones del personal docente de Educación General Básica sobre niñez migrante. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.14>
- Nair, P. (2016). *Diseño de espacios educativos: rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno*. Ediciones SM.
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89-100. <https://doi.org/10.1174/021093910790744590>
- Oliveira, E., de Barba, P., & Corrin, L. (2021). Enabling adaptive, personalised and context-aware interaction in a smart learning environment: Piloting the iCollab system. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(2), 1-23. <https://doi.org/10.14742/ajet.6792>
- Olmedo- Moreno, E.M., Romero-Díaz de la Guardia, J.J., Expósito-López, J. & Parejo-Jiménez, N. (2022). *Psychometric validation of the critical thinking disposition scale in the educational context of vocational training* [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.
- Olmedo, E. & Expósito, J. (2017, July 8-11). *Entornos personales de aprendizaje en los jóvenes de las smart cities actuales y futura* [Paper presentation]. Décima sexta conferencia Iberoamericana de Systemics, Cybernetics and Informatics: WMSCI 2017, Orlando, Florida.
- Olmedo-Moreno, E. (2017, July 8-11). *Modelos de aprendizaje híbridos para la intervención con menores en riesgo de exclusión social* [Conference session]. Décima sexta conferencia Iberoamericana de Systemics, Cybernetics and Informatics: WMSCI 2017, Orlando, Florida.
- Olmedo-Moreno, E. M., Expósito, J., Olmos-Gómez, M. D. C., Sánchez, M., & Chacón-Cuberos, R. (2020). Academic self-efficacy in unaccompanied foreign

- minors: Structural equation modelling according to schooling. *Sustainability*, 12(11), Article 4363. <https://doi.org/10.3390/su12114363>
- Olmedo-Moreno, E. M., Expósito, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Olmos-Gómez, M. D. C., Sánchez-Martín, M., & Chacón-Cuberos, R. (2021b). Academic self-efficacy and future work skills in unaccompanied foreign minors: structural equation analysis according to residence time. *European Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1882394>
- Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Pistón-Rodríguez, M. D., & Parejo-Jiménez, N. (2021a). Motivation for Learning among Students Undertaking Basic Vocational Training and University Studies within the Context of COVID-19. *Sustainability*, 13(6), 3268. <https://doi.org/10.3390/su13063268>
- Olmos-Gómez, M. D. C., Pistón-Rodríguez, M. D., Chacón-Cuberos, R., Cuevas-Rincón, J. M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2022). Characterizing Unaccompanied Foreign Minors: Educational Level and Length of Stay as Individual Difference Factors That Impact Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 780488. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.780488>
- Ortega, J. (2019). Menores migrantes: necesidades educativas y laborales detectadas a través de un estudio cualitativo. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, (7), 55-70. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.04
- Parejo – Jiménez, N. (2019). Los Entornos Personales de Aprendizaje como Pedagogía Emergente: Evaluación de la Producción y el Impacto de la Investigación / Personal Learning Environments such as Emerging Pedagogy: Evaluation of Production and the Impact of Research. En E. Olmedo-Moreno & N. Parejo-Jiménez (Eds.), *Las Investigaciones del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación* (pp.127- 133). Grupo Editorial Universitario (GEU).
- Parejo – Jiménez, N. (2021, junio 16-17). *Avances de la tesis doctoral: formación del profesorado y educadores en el desarrollo e implementación de acciones educativas para el enriquecimiento de los PLES en menores extranjeros no acompañados (MENAS)*. [Presentación de póster]. VIII Jornadas de Doctorado en Ciencias de la Educación, Granada, España.
- Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022a). *Atención socioeducativa del alumnado menor extranjero no acompañado escolarizado desde el punto de vista docente* [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.
- Parejo-Jiménez, N. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022b) *Entornos inteligentes de enseñanza - aprendizaje como concepto integrador: un análisis cuantitativo*

- [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.
- Parejo-Jiménez, N. (2019, junio 12-13). *Formación del Profesorado y Educadores en la Atención Educativa de los Menores Extranjeros No Acompañados: Plan de Investigación*. [Presentación de póster]. VII Jornadas de Doctorado en Ciencias de la Educación, Granada, España.
- Parejo-Jiménez, N. (2021, julio 7-9). *La investigación inclusiva con menores extranjeros no acompañados* [Comunicación oral]. XXVIII Congreso Internacional de Aprendizaje. Universalismo o particularismo: revisión del conocimiento y poder en el proceso de descolonización, Universidad Jaquelóica de Cracovia, Polonia.
- Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R. & Olmedo-Moreno, E.M. (2022). *Pensamiento Crítico y Motivación en la Formación Profesional y Bachillerato: estudio comparativo entre alumnado de nacionalidad española, menores extranjeros no acompañados y jóvenes ex-tutelados* [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.
- Parejo-Jiménez, N., Expósito-López, J., García-Garnica, M., Parra-González, M.E. & Olmedo-Moreno, E.M. (2020). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado menor extranjero no acompañado. *Revista Espacios*, 41(20), Artículo 10. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n20/20412010.html>
- Parejo-Jiménez, N., Pistón, M.D., Maroto, E. & Cuevas, J. (2020). Técnicas de Intervención en los Centros Educativos como Claves para la Inclusión del Menor Extranjero No Acompañado Escolarizado. En M. Martín- Sánchez, J. Cáceres-Muñoz, y A.S. Jiménez (Coords.), *Menores Extranjeros No Acompañados: Una Perspectiva Integral del Fenómeno* (pp. 37-47). CIPI Ediciones.
- Parra – González, M.E., Parejo-Jiménez, N., Conde-Lacárcel, A. & Olmedo-Moreno, E.M. (2021). Relationship between the personal learning environment and the educational level of unaccompanied foreign minors. *International Journal of Intercultural Relations*, 80, 17-26. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.009>.
- Perazzo, C. & Zuppiroli, J. (2018). *Los más solos: los fallos en el sistema de acogida, protección e integración de los menores migrantes no acompañados que llegan a España*. Save The Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/los_mas_solos_vok.pdf
- Peredrienko, T., Belkina, O., & Yaroslavova, E. (2020). New Language Learning Environment: Employers'-Learners' Expectations and the Role of Teacher 4.0.

- International Journal of Instruction*, 13(3), 105-118.
<https://doi.org/10.29333/iji.2020.1338a>
- 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. *Boletín Oficial del Estado*, 103, de 30 de abril de 2011.
- Robles, H. (2020). Autoeficácia acadêmica e aprendizagem auto-regulada en un grupo de alumnos de una Universidad de de Lima. *Revista de Investigación Psicológica*, (24), 37-52.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200004
- Sadeghifar, J., Ashrafnejad, F., Mousavi, S. M., Nasiri, A. B., Vasokolaei, G. R., Zadeh, K. N., Asadi, H., Abdinasab, M.S., Ghasempour, S., Hajiesmaeili, M., Nasiri, M.B., & Mosavi, M. (2014). The relationship between organizational learning and staff empowerment in hospital: A correlational study in Iran. *Asian Social Science*, 10(16), 27-33. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v10n16p27>
- Salmerón, E., & Manzano-Agugliaro, F. (2018). Unaccompanied minors: worldwide research perspectives. *Publications*, 7(1), Article 2.
<https://doi.org/10.3390/publications7010002>
- Santos, M.A., Cernadas, F.X. & Lorenzo, M.M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137.
<https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>
- Senge, P. (1998). *La Quinta Disciplina: El Arte y la Práctica de la Organización Abierta al Aprendizaje*. Ediciones Juan Granica S.A.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkifield, A.J. (1987). Stufflebeam: la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento. En D.L. Stufflebeam & A.J. Shinkifield (Eds.), *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica* (pp.175-233). Ediciones Paidós Ibérica.
- Suárez, L. (2004). Niños entre fronteras: migración de menores no acompañados en el Mediterráneo occidental. *Migración y Desarrollo*, (2), 35-48.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66000204>
- Sun, B., Zhang, Q., & Cao, S. (2020). Development and Implementation of a Self-Optimizable Smart Lighting System Based on Learning Context in Classroom. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), Article 1217. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041217>

- Tomé-Fernández, M., García-Garnica, M., Martínez-Martínez, A., & Olmedo-Moreno, E. M. (2020). An analysis of personal learning environments and age-related psychosocial factors of unaccompanied foreign minors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3700. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103700>
- Torres- Martín, C. & Maroto, E. (2016). Los aspectos metodológicos de Aldeas Infantiles SOS de Granada, España. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 7(1), 12-26.
- UNICEF (2019). *Recomendaciones para una protección integral de los niños y niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española*. UNICEF Comité Español. <https://www.unicef.es/ninos-migrantes-no-acompanados>
- Uría, A. M. (2010). Menores en España. La Administración, con sus malas prácticas, continúa vulnerando sus derechos como menores. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (45), 36-64. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/28906>
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R.G., González-Pienda, J. A., & Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44 (1), 86-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>
- Vinaixa, M. (2019). La mayoría de edad: un mal sueño para los menores extranjeros no acompañados. *Cuadernos de derecho transnacional*, 11(1), 571-602. <https://doi.org/10.20318/cdt.2019.4633>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

11. APÉNDICES

11.1. Apéndice 1. Cuestionario para la Evaluación de la Competencia Docente en la Atención Educativa del Alumnado Menor Extranjero No Acompañado (versión en español)

Presentación

Estimado profesorado de alumnado Menor Extranjero No Acompañado:

Como personal investigador de la Universidad de Granada pedimos su colaboración para contestar a unas cuestiones sobre su labor como profesorado de alumnado Menor Extranjero No Acompañado (MENA, en adelante).

Esta investigación ha recibido todos los permisos de las autoridades responsables, las informaciones serán recopiladas y tratadas de acuerdo a la normativa de protección de datos, que garantiza el anonimato de las respuestas y el uso de las informaciones con una finalidad eminentemente científica. Igualmente nos comprometemos a entregarles un informe con los resultados obtenidos.

Lea con atención cada uno de los ítems y considere su respuesta según la siguiente escala: (0) ausencia de respuesta, no sabe o no contesta, (1) nada, muy mal (2) poco, mal (3) suficiente, adecuado (4) bastante, bien (5) mucho, excelente.

Muchas gracias por su colaboración.

A. Datos socio-demográficos

1. Edad: <input type="checkbox"/> Entre 20-30 años <input type="checkbox"/> Entre 31-40 años <input type="checkbox"/> Entre 41-50 años <input type="checkbox"/> Entre 51-60 años <input type="checkbox"/> Más de 60 años
2. Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
3. Titulación:
4. Situación laboral actual: <input type="checkbox"/> Funcionario <input type="checkbox"/> Contratado indefinido <input type="checkbox"/> Contratado temporal Otro: _____
5. Puesto que desempeña: <input type="checkbox"/> Miembro del equipo directivo <input type="checkbox"/> Maestro/a o tutor <input type="checkbox"/> Maestro de apoyo alumnos NEAE <input type="checkbox"/> Otro. Especifique cuál:
6. ¿Cuántos años tiene de experiencia como docente?: <input type="checkbox"/> Menos de 1 año <input type="checkbox"/> Entre 1-5 años <input type="checkbox"/> Entre 6-10 años <input type="checkbox"/> Entre 11-15 años <input type="checkbox"/> Entre 16-20 años <input type="checkbox"/> Entre 21-25 años <input type="checkbox"/> Entre 26-30 años <input type="checkbox"/> Más de 30 años
7. ¿Cuántos años tiene de experiencia como docente con MENA?: <input type="checkbox"/> Menos de 1 año <input type="checkbox"/> Entre 1-5 años <input type="checkbox"/> Entre 6-10 años <input type="checkbox"/> Entre 11-15 años <input type="checkbox"/> Entre 16-20 años <input type="checkbox"/> Entre 21-25 años <input type="checkbox"/> Entre 26-30 años <input type="checkbox"/> Más de 30 años
8. ¿Ha recibido formación inicial (en la diplomatura universitaria, grado, etc.) para la atención educativa del MENA? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Describe la formación que considera que sería necesaria:

9. ¿Ha recibido formación continua (en cursos, acciones formativas, etc.) para la atención educativa del MENA?

Sí No

Describa la formación que considera que sería necesaria:

B. Sobre cómo valora usted los conocimientos generales que posee para tutorizar y atender al alumnado MENA.

10. ¿Cree que ha podido tener una experiencia previa suficiente antes de comenzar a atender al alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
11. ¿Conoce las principales teorías educativas y principios psicopedagógicos que le permiten diseñar y preparar la atención educativa específica al alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
12. ¿Conoce el marco normativo que regula la atención educativa específica del alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
13. ¿Conoce la estructura que ofrece el Sistema Educativo para la atención educativa del alumnado MENA para usar todos los recursos de forma óptima?	0	1	2	3	4	5
14. ¿Conoce la estructura que ofrece el Sistema socio-comunitario para la atención educativa del alumnado MENA para usar todos los recursos de forma óptima?	0	1	2	3	4	5

C. Sobre los roles que debe desempeñar como docente y las competencias personales y profesionales para tutorizar y atender al alumnado MENA.

15. ¿Ha recibido formación específica para atender educativamente al alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
16. ¿Ha recibido formación específica para diseñar, implementar y evaluar planes educativos ¹ específicos para atender al alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
17. ¿Considera que posee las competencias específicas para atender educativamente al alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
18. ¿Colabora con otros agentes de la comunidad (otros servicios municipales, servicios de salud, servicios de empleo, etc.) en el diseño e implementación de los procesos formativos adecuados para el alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
19. ¿Elabora planes de formación educativa adaptados a los distintos contextos en los que está el alumnado MENA y que facilitan su desarrollo personal, académico y social?	0	1	2	3	4	5

¹Planes educativos: se refiere a todas las acciones educativas que se desarrollan específicamente con el MENA en el centro escolar. Así pues, se incluyen: planes, programas, acciones, temas, lecciones, unidades didácticas, adaptaciones curriculares, etc. que fomenten el desarrollo de objetivos y contenidos de carácter formativo, académico y curricular del MENA.

D. Sobre el conocimiento de los contextos para realizar un diagnóstico previo a la intervención educativa con alumnado MENA.

20. ¿Considera que posee un adecuado conocimiento de los contextos en los que se desarrolla el alumnado MENA para poder diseñar planes educativos específicos para atenderlo?	0	1	2	3	4	5
21. ¿Considera las informaciones de la realidad (personal, académica y social) del alumnado MENA antes de diseñar planes educativos específicos para atenderlo?	0	1	2	3	4	5
22. ¿Posee el tiempo necesario para recoger y tratar informaciones personales, sociales y académicas del alumnado MENA y elaborar diagnósticos que le permitan diseñar planes educativos específicos?	0	1	2	3	4	5
23. ¿Posee los recursos necesarios para recoger y tratar informaciones personales, sociales y académicas del alumnado MENA y elaborar diagnósticos que le permitan diseñar planes educativos específicos?	0	1	2	3	4	5
24. ¿Posee las competencias necesarias para recoger y tratar informaciones académicas, personales y sociales sobre el alumnado MENA y elaborar diagnósticos que le permitan diseñar planes educativos específicos?	0	1	2	3	4	5

E. Algunas cuestiones sobre cómo diseña, implementa y evalúa los planes educativos adaptados a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado MENA.

25. ¿Los planes educativos que se llevan a cabo en su centro escolar realmente están adaptados a las características y necesidades específicas del alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
26. ¿Emplea metodologías adecuadas para fomentar la adquisición de un aprendizaje significativo del alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
27. ¿Facilita el sistema educativo y socio-comunitario los medios y recursos necesarios para atender al alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
28. ¿Emplea los procedimientos e instrumentos adaptados para poder evaluar al alumnado MENA y comprobar el resultado de su aprendizaje?	0	1	2	3	4	5
29. ¿Elabora informes que recogen la información relevante y toda la evolución del proceso de enseñanza – aprendizaje del MENA?	0	1	2	3	4	5

F. Algunas preguntas sobre los contenidos de los planes educativos adaptados a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado MENA para el desarrollo de su personalidad.

30. ¿Los planes educativos que se llevan a la práctica le ayudan a desarrollar la personalidad del alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
31. ¿Diseña e implementa planes educativos que ayudan a desarrollar...						
- La autoestima y el autoconcepto del alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
- La inteligencia emocional del alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
- Las habilidades sociales del alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
- La autonomía personal del alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5

G. Algunas preguntas sobre los contenidos de los planes educativos adaptados a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado MENA para el desarrollo de aprendizaje en el ámbito académico y extra-académico.

32. ¿Los planes educativos ayudan a desarrollar el entorno personal de aprendizaje (PLE) ² del alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
33. ¿Diseña e implementa planes educativos basados en las motivaciones y los intereses del alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
34. ¿Diseña e implementa planes educativos en el que se fomentan aprendizajes adaptados a las características del MENA?	0	1	2	3	4	5
35. ¿Diseña e implementa planes educativos que facilitan la formación y uso de técnicas de estudio adaptadas a las características y hábitos de estudio usuales del alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5

H. Algunas cuestiones sobre los contenidos de los planes educativos adaptados a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado MENA para el desarrollo de sus relaciones e inclusión social en el ámbito académico y extra-académico.

36. ¿Los planes educativos propuestos ayudan a desarrollar las relaciones e inclusión académica y social del alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
37. ¿Se tiene en cuenta y respeta la cultura de origen para proponer una formación adaptada al alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
38. ¿Se fomenta el conocimiento de sus derechos y deberes de forma que el alumnado MENA pueda participar como ciudadano activo e integrarse en los procesos democráticos propios de la sociedad europea?	0	1	2	3	4	5
39. ¿Se trabajan las habilidades ocupacionales para la inclusión del alumnado MENA en el ámbito laboral?	0	1	2	3	4	5
40. ¿Se promueven habilidades para fomentar la inclusión del alumnado MENA en los sistemas de formación académica tanto en el ámbito formal (el propio centro educativo) como en el ámbito informal (cursos de formación, talleres, etc. de otras entidades)?	0	1	2	3	4	5

I. Actitudes

41. ¿Posee una actitud crítica y analítica de la situación actual de los MENAs, y en especial dentro del sistema educativo?	0	1	2	3	4	5
42. ¿Siente motivación e interés por el trabajo que desempeña con los MENAs en el centro educativo?	0	1	2	3	4	5
43. ¿Aprecia la diversidad social y cultural promoviendo valores de igualdad e inclusión del alumnado MENA en la sociedad?	0	1	2	3	4	5
44. ¿Lleva a cabo una formación permanente, con el objetivo de atender mejor al alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
45. ¿Tiene actitud cooperativa y flexible con el resto de docentes y/ o personal especializado a la hora de elaborar los planes educativos para atender al alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5

² Entorno Personal de Aprendizaje (PLE): “Conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Adell y Castañeda, 2013, p.15).

46. ¿Tiene una actitud abierta, comprensiva y de diálogo con el alumnado MENA?	0	1	2	3	4	5
47. ¿Lleva a cabo su labor con el alumnado MENA con compromiso ético?	0	1	2	3	4	5

J. Cualquier otra cuestión que desee comentar

11.2. Apéndice 2. Questionnaire for the Evaluation of Teaching Competences in the Educational Attention of Pupils defined as Unaccompanied Foreign Minor (versión en inglés)

Presentation

Dear teachers of unaccompanied foreign minor pupils:

As a research staff at the University of Granada, we ask for your collaboration to answer some questions about your work as a teacher of unaccompanied foreign minor (UFM, henceforth) pupils.

This investigation has received all the permits from the responsible authorities. The information will be collected and processed according to the data protection regulations, which guarantees the anonymity of the responses and the use of the information for an eminently scientific purpose. We also promise to deliver a report with the results obtained.

Read each of the items carefully and consider your answer according to the following scale: (0) absence of response, do not know, does not apply, (1) nothing, very bad, (2) little, bad, (3) enough, adequate, (4) quite, well, (5) much, excellent.

Thank you very much for your collaboration.

A. About You

1. Age: <input type="checkbox"/> Between 20-30 years <input type="checkbox"/> Between 31-40 years <input type="checkbox"/> Between 41-50 years <input type="checkbox"/> Between 51-60 years <input type="checkbox"/> 60 years or more
2. Gender: <input type="checkbox"/> Female <input type="checkbox"/> Male
3. Academic qualification:
4. Current employment situation: <input type="checkbox"/> Public employee <input type="checkbox"/> Indefinite contract <input type="checkbox"/> Temporary contract <input type="checkbox"/> Other, please specify:
5. Position held: <input type="checkbox"/> Member of the management team <input type="checkbox"/> Teacher or tutor <input type="checkbox"/> Support teacher for students with special educational needs <input type="checkbox"/> Other, please specify:
6. Teacher work experience: <input type="checkbox"/> Less than 1 year <input type="checkbox"/> Between 1-5 years <input type="checkbox"/> Between 6-10 years <input type="checkbox"/> Between 11-15 years <input type="checkbox"/> Between 16-20 years <input type="checkbox"/> Between 21-25 years <input type="checkbox"/> Between 26-30 years <input type="checkbox"/> 30 years or more
7. Teacher experience with UFM: <input type="checkbox"/> Less than 1 year <input type="checkbox"/> Between 1-5 years <input type="checkbox"/> Between 6-10 years <input type="checkbox"/> Between 11-15 years <input type="checkbox"/> Between 16-20 years <input type="checkbox"/> Between 21-25 years <input type="checkbox"/> Between 26-30 years <input type="checkbox"/> 30 years or more

8. Have you successfully completed initial higher education/training for the educational attention of UFM?

Yes No

If yes, please specify:

If no, please describe the initial higher education/training you would consider useful/necessary for this purpose:

9. Have you successfully completed further education/training for the educational attention of UFM pupils?

Yes No

If yes, please specify:

If no, please describe the further education/training you would consider useful/necessary for this purpose:

B. How do you consider your general knowledge in regard of tutoring and following-up on UFM pupils.

10. Do you think your previous work experience is sufficient in regard of following-up on UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
11. Are you familiar with the educational theories and psycho-pedagogical principles which are considered useful in designing and preparing a specific educational plan for UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
12. Are you familiar with rules and regulations associated with the specific educational attention of UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
13. Do you know if the school authorities are offering assistance in regard of optimal use of available resources for the educational attention of UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
14. Do you know if the municipality is offering assistance in regard of optimal use of available resources for the educational attention of UFM pupils?	0	1	2	3	4	5

C. Your role as a teacher and tutor; Personal and professional competences in regard of work with UFM pupils.

15. Have you participated in any specific training in order to improve your educational skills towards UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
16. Have you participated in specific training in order to improve your skills in designing, implementing and evaluating specific educational plans ³ linked to UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
17. Do you consider your educational competencies sufficient towards UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
18. Do you collaborate with other community agents (other municipal services, health services, employment services, etc.) in regard of design and implementation of appropriate training processes for UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
19. In your work, do you prepare educational training plans adapted to the different contexts in which UFM pupils are and that can facilitate their personal, academic and social development?	0	1	2	3	4	5

D. Your knowledge of the different contexts and your ability to analyze situations prior to the educational approach

20. Do you consider having sufficient knowledge about the contexts in which UFM pupils develop? And are you, in this regard, able to design specific educational plans to assist you?	0	1	2	3	4	5
21. Do you analyze the available information of each UFM pupil (personal, academic and social) before designing specific educational plans?	0	1	2	3	4	5
22. Do you have sufficient time to collect and process personal, social and academic information about UFM pupils in order to analyze their educational support needs and to implement specific educational plans?	0	1	2	3	4	5
23. Do you have the necessary resources to collect and process personal, social and academic information about UFM pupils in order to analyze their educational support needs and to implement specific educational plans?	0	1	2	3	4	5
24. Do you have the necessary competences to collect and process academic, personal and social information about UFM pupils in order to analyze their educational support needs and to implement specific educational plans?	0	1	2	3	4	5

³ Educational plans: refers to all educational actions that are developed specifically with the UFM in the school. It includes: plans, programs, actions, themes, lessons, didactic units, curricular adaptations, etc. that encourage the development of objectives and academic and curricular content of the UFM

E. Some questions about how to design, implement and evaluate educational plans adapted to the specific educational support needs of UFM pupils.

25. Are the educational plans carried out in your school adapted to the specific characteristics and needs of UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
26. Do you use appropriate methodologies to encourage the acquisition of meaningful learning of UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
27. Does the educational and socio-community system provide the means and resources necessary to attend UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
28. Do you use the adapted procedures and instruments to be able to evaluate UFM pupils and check the outcome of their learning?	0	1	2	3	4	5
29. Do you prepare reports that collect the relevant information and the final evaluation of the teaching - learning process of UFM?	0	1	2	3	4	5

F. Some questions about the contents of the educational plans adapted to the specific educational support needs of UFM pupils for the development of their personality.

30. Do the educational plans that you put into practice help to develop the personality of UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
31. Do you design and implement educational plans that help develop ...						
- The self-esteem and self-concept of UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
- The emotional intelligence of UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
- The social skills of UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
- The personal autonomy of UFM pupils?	0	1	2	3	4	5

G. Some questions about the contents of the educational plans adapted to the specific educational support needs of UFM pupils for the development of academic and extra-academic learning.

32. Do educational plans help to develop the personal learning environment (PLE) ⁴ of UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
33. Design and implement educational plans based on the motivations and interests of UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
34. Do you design and implement educational plans that promote learning adapted to the characteristics of UFM?	0	1	2	3	4	5
35. Do you design and implement educational plans that facilitate the training and use of study techniques adapted to the usual study habits and characteristics of UFM pupils?	0	1	2	3	4	5

⁴ Personal Learning Environment (PLE): "Conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender" (Adell y Castañeda, 2013, p.15).

H. Some questions about the contents of the educational plans adapted to the specific educational support needs of UFM pupils for the development of their relationships and social inclusion in the academic and extra-academic field.

36. Do the proposed educational plans help develop the relationships and academic and social inclusion of UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
37. Is the origin culture taken into account and respected to propose a training adapted to UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
38. Do educational plans encourage UFM to know their rights and duties so that they can participate as active citizens and integrate into the democratic processes of European society?	0	1	2	3	4	5
39. Do educational plans promote that UFM develop occupational skills for inclusion in the workplace?	0	1	2	3	4	5
40. Do educational plans promote skills to foment the inclusion of UFM pupils in academic training systems both in the formal field (the educational center itself) and in the informal field (training courses, workshops, etc. of other entities)?	0	1	2	3	4	5

I. Attitudes

41. Do you have a critical and analytical attitude to the current situation of UFM, and especially within the education system?	0	1	2	3	4	5
42. Do you feel motivated and interested in your work with UFM in the school?	0	1	2	3	4	5
43. Do you appreciate social and cultural diversity by promoting values of equality and inclusion of UFM pupils in society?	0	1	2	3	4	5
44. Do you carry out permanent training, with the aim of better attending UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
45. Do you have a cooperative and flexible attitude with the rest of the teachers and / or specialized personnel when preparing the educational plans to attend UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
46. Do you have an open, comprehensive and dialogue attitude with UFM pupils?	0	1	2	3	4	5
47. Do you carry out your work with UFM pupils with ethical commitment?	0	1	2	3	4	5

J. Any other questions you want to comment

11.3. Apéndice 3. Questionario per la valutazione della competenza didattica nell'attenzione educativa degli studenti minori stranieri non accompagnati (versión en italiano)

Presentazione

Gentile insegnante:

chiediamo la tua collaborazione per rispondere ad alcune domande sul tuo lavoro come insegnante di studenti minori stranieri non accompagnati.

Le informazioni per questo studio saranno raccolte ed elaborate in conformità con le norme sulla protezione dei dati, che garantisce l'anonimato delle risposte e l'uso delle informazioni per uno scopo eminentemente scientifico. Ci impegniamo inoltre a fornire un rapporto con i risultati ottenuti.

Leggi attentamente ogni item e valuta la tua risposta secondo la seguente scala: (0) nessuna risposta, non sa o non risponde, (1) per niente, molto male (2) poco, scarso (3) abbastanza, adeguato (4) soddisfatto, buono (5) molto, eccellente.

Grazie mille per il tuo aiuto.

A. Informazione personale:

1. Et�: <input type="checkbox"/> Tra 20-30 anni <input type="checkbox"/> Tra 31-40 anni <input type="checkbox"/> Tra 41-50 anni <input type="checkbox"/> Tra 51-60 anni <input type="checkbox"/> oltre 60 anni
2. Sesso: <input type="checkbox"/> Uomo <input type="checkbox"/> Donna
3. Titolo:
4. Situazione lavorativa attuale: <input type="checkbox"/> Ufficiale <input type="checkbox"/> Assunto a tempo indeterminato <input type="checkbox"/> Assunto a tempo determinato <input type="checkbox"/> Altro: _____
5. Posizione attuale: <input type="checkbox"/> Membro del team di gestione <input type="checkbox"/> Insegnante o tutor <input type="checkbox"/> Insegnante di sostegno per studenti con bisogni educativi specifici <input type="checkbox"/> Altro. Specifica quale:
6. Quanti anni di esperienza hai come insegnante?: <input type="checkbox"/> Meno di 1 anno <input type="checkbox"/> Tra 1-5 anni <input type="checkbox"/> Tra 6-10 anni <input type="checkbox"/> Tra 11-15 anni <input type="checkbox"/> Tra 16-20 anni <input type="checkbox"/> Tra 21-25 anni <input type="checkbox"/> Tra 26-30 anni <input type="checkbox"/> Oltre 30 anni
7. Quanti anni di esperienza hai come insegnante con minori stranieri non accompagnati? <input type="checkbox"/> Meno di 1 anno <input type="checkbox"/> Tra 1-5 anni <input type="checkbox"/> Tra 6-10 anni <input type="checkbox"/> Tra 11-15 anni <input type="checkbox"/> Tra 16-20 anni <input type="checkbox"/> Tra 21-25 anni <input type="checkbox"/> Tra 26-30 anni <input type="checkbox"/> Oltre 30 anni
8. Hai ricevuto una formazione iniziale (nel diploma universitario, laurea, ecc.) per l'assistenza educativa del minore straniero non accompagnato? <input type="checkbox"/> S� <input type="checkbox"/> No Descrivi la tua formazione:

9. Hai ricevuto una formazione continua (in corsi, azioni formative, ecc.) per l'assistenza educativa del minore straniero non accompagnato?

Sì No

Descrivi la tua formazione:

B. Come valuti le conoscenze generali che devi tutorare e che possono essere utili per interagire con studenti minori stranieri non accompagnati:

10. Ritieni di aver avuto un'esperienza pregressa sufficiente prima di iniziare ad occuparti anche di studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
11. Conosci le principali teorie educative e principi psicopedagogici che consentono di progettare e predisporre percorsi educativi specifici per gli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
12. Conosci il quadro normativo che regola la cura educativa specifica degli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
13. Conosci la struttura offerta dal Sistema Educativo per l'attenzione educativa degli studenti minori stranieri non accompagnati per utilizzare tutte le risorse in modo ottimale?	0	1	2	3	4	5
14. Conosci la struttura offerta dal sistema socio-comunitario per l'attenzione educativa degli studenti minori stranieri non accompagnati per utilizzare tutte le risorse in modo ottimale?	0	1	2	3	4	5

C. Ruoli da svolgere come insegnante e competenze personali e professionali per tutorare gli studenti minori stranieri non accompagnati:

15. Hai ricevuto una formazione specifica per fornire assistenza educativa agli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
16. Hai ricevuto una formazione specifica per progettare, realizzare e valutare piani educativi ⁵ specifici a servizio degli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
17. Ritieni di avere le competenze specifiche per educare gli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
18. Collabora con altri attori della comunità (altri servizi comunali, servizi sanitari, servizi per l'impiego, ecc.) nella progettazione e realizzazione di adeguati processi di formazione per gli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
19. Sviluppa piani formativi educativi adeguati ai diversi contesti in cui si trovano gli studenti minori stranieri non accompagnati e che ne facilitano lo sviluppo personale, accademico e sociale?	0	1	2	3	4	5

⁵Piani educativi: si riferisce a tutte le azioni educative che si sviluppano specificamente con il minore straniero non accompagnato presso la scuola. Pertanto, includono: piani, programmi, azioni, temi, lezioni, unità didattiche, adattamenti curriculari, ecc. che promuovano lo sviluppo di obiettivi e contenuti di natura formativa, accademica e curriculare per il minore straniero non accompagnato.

D. Conoscenza dei contesti per effettuare una diagnosi preliminare all'intervento educativo con minori stranieri non accompagnati:

20. Ritieni di avere una conoscenza adeguata dei contesti in cui alloggiano e vivono gli studenti stranieri minori non accompagnati al fine di progettare piani educativi specifici al loro servizio?	0	1	2	3	4	5
21. Consideri le informazioni sulla realtà (personale, accademica e sociale) degli studenti minori stranieri non accompagnati prima di progettare piani educativi specifici al loro servizio?	0	1	2	3	4	5
22. Hai il tempo necessario per raccogliere ed elaborare informazioni personali, sociali e accademiche da studenti minori stranieri non accompagnati e preparare diagnosi che ti consentano di progettare piani educativi specifici?	0	1	2	3	4	5
23. Disponi delle risorse necessarie per raccogliere ed elaborare le informazioni personali, sociali e accademiche degli studenti minori stranieri non accompagnati e per predisporre diagnosi che gli consentano di elaborare piani educativi specifici?	0	1	2	3	4	5
24. Hai le competenze necessarie per raccogliere ed elaborare informazioni accademiche, personali e sociali sugli studenti minori stranieri non accompagnati e per preparare diagnosi che ti consentano di progettare piani educativi specifici?	0	1	2	3	4	5

E. Alcune domande su come si progettano, realizzano e valutano i piani educativi adeguati alle specifiche esigenze di sostegno educativo degli studenti minori stranieri non accompagnati:

25. I progetti educativi realizzati nella tua scuola sono davvero adeguati alle caratteristiche e ai bisogni specifici degli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
26. Utilizzi metodologie adeguate per favorire l'acquisizione di apprendimenti significativi da parte degli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
27. Il sistema educativo e socio-comunitario fornisce i mezzi e le risorse necessarie per aiutare gli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
28. Utilizzi le procedure e gli strumenti adeguati per poter valutare gli studenti minori stranieri non accompagnati e verificare i risultati del loro apprendimento?	0	1	2	3	4	5
29. Predisponi relazioni che raccolgano le informazioni rilevanti e tutta l'evoluzione del processo di insegnamento-apprendimento del minore straniero non accompagnato?	0	1	2	3	4	5

F. Contenuti dei piani educativi adeguati alle specifiche esigenze di sostegno educativo degli studenti minori stranieri non accompagnati per lo sviluppo della loro personalità:

30. I progetti educativi che vengono messi in atto nella tua scuola, aiutano a sviluppare la personalità degli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
31. Progetti e implementi piani educativi che aiutano a sviluppare...						

- Autostima e autoconcezione degli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
- L'intelligenza emotiva degli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
- Le competenze sociali degli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
- L'autonomia personale degli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5

G. Contenuti dei piani formativi adeguati alle specifiche esigenze di supporto educativo degli studenti minori stranieri non accompagnati per lo sviluppo dell'apprendimento in ambito accademico ed extra-accademico:

32. I piani educativi aiutano a sviluppare l'ambiente di apprendimento personale ⁶ degli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
33. Progetti e realizza piani educativi basati sulle motivazioni e sugli interessi degli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
34. Progetti e realizza piani educativi che promuovano un apprendimento adeguato alle caratteristiche del minore straniero non accompagnato?	0	1	2	3	4	5
35. Progetti e realizza piani educativi che facilitino la formazione e l'utilizzo di tecniche di studio adeguate alle caratteristiche e alle abitudini di studio abituali degli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5

H. Contenuti dei piani educativi adattati alle specifiche esigenze di supporto educativo degli studenti minori stranieri non accompagnati per lo sviluppo delle loro relazioni e l'inclusione sociale in ambito accademico ed extra-universitario:

36. I piani educativi proposti aiutano a sviluppare le relazioni e l'inclusione accademica e sociale degli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
37. La cultura di origine viene presa in considerazione e rispettata per proporre una formazione adeguata agli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
38. Viene promossa la conoscenza dei propri diritti e doveri affinché gli studenti minori stranieri non accompagnati possano partecipare come cittadini attivi ed essere integrati nei processi democratici della società europea?	0	1	2	3	4	5
39. Sono sviluppate competenze professionali per l'inserimento lavorativo degli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
40. Vengono promosse competenze per favorire l'inserimento degli studenti minori stranieri non accompagnati nei sistemi di formazione accademica sia in ambito formale (il centro educativo stesso) sia in ambito non formale (corsi di formazione, laboratori, ecc. di altri enti)?	0	1	2	3	4	5

⁶ L'ambiente di apprendimento personale: "Conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender" (Adell y Castañeda, 2013, p.15).

I. Atteggiamenti:

41. Hai un atteggiamento critico e analitico sull'attuale situazione dei minori stranieri non accompagnati, soprattutto all'interno del sistema educativo?	0	1	2	3	4	5
42. Sei motivato e interessato al lavoro che svolgi con i minori stranieri non accompagnati presso il centro educativo?	0	1	2	3	4	5
43. Apprezzi la diversità sociale e culturale che promuove i valori di uguaglianza e inclusione degli studenti minori stranieri non accompagnati nella società?	0	1	2	3	4	5
44. Svolgi formazione permanente, con l'obiettivo di operare al meglio con gli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
45. Hai un atteggiamento collaborativo e flessibile con il resto dei docenti e/o personale specializzato nella stesura dei piani educativi a servizio degli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
46. Hai un atteggiamento aperto, comprensivo e dialogante con gli studenti minori stranieri non accompagnati?	0	1	2	3	4	5
47. Svolgi il tuo lavoro con gli studenti minori stranieri non accompagnati con impegno etico?	0	1	2	3	4	5

J. Qualsiasi altra domanda che vuoi commentare:

11.4. Apéndice 4. Guión de Entrevista Semiestructurado: Atención Socioeducativa del Alumnado Menor Extranjero No Acompañado Escolarizado

Presentación

Estimado/a maestro/a o profesor/a de alumnado Menor Extranjero No Acompañado escolarizado:

como personal investigador de la Universidad de Granada pedimos su colaboración para contestar a unas cuestiones sobre su labor con alumnado Menor Extranjero No Acompañados (MENA, en adelante).

Esta investigación ha recibido todos los permisos de las autoridades responsables, las informaciones serán recopiladas y tratadas de acuerdo a la normativa de protección de datos, que garantiza el anonimato de las respuestas y el uso de las informaciones con una finalidad eminentemente científica. Igualmente nos comprometemos a entregarles un informe con los resultados obtenidos.

Muchas gracias por su colaboración.

Bloque I. Datos socio-demográficos

1. Edad: <input type="checkbox"/> Entre 20-30 años <input type="checkbox"/> Entre 31-40 años <input type="checkbox"/> Entre 41-50 años <input type="checkbox"/> Entre 51-60 años <input type="checkbox"/> Más de 60 años
2. Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
3. Titulación:
4. Situación laboral actual: <input type="checkbox"/> Funcionario <input type="checkbox"/> Contratado indefinido <input type="checkbox"/> Contratado temporal Otro: _____
5. Puesto que desempeña: <input type="checkbox"/> Miembro del equipo directivo <input type="checkbox"/> Maestro/a o tutor <input type="checkbox"/> Maestro de apoyo alumnos NEAE <input type="checkbox"/> Otro. Especifique cuál:
6. ¿Cuántos años tiene de experiencia como docente?: <input type="checkbox"/> Menos de 1 año <input type="checkbox"/> Entre 1-5 años <input type="checkbox"/> Entre 6-10 años <input type="checkbox"/> Entre 11-15 años <input type="checkbox"/> Entre 16-20 años <input type="checkbox"/> Entre 21-25 años <input type="checkbox"/> Entre 26-30 años <input type="checkbox"/> Más de 30 años
7. ¿Cuántos años tiene de experiencia como docente con MENA?: <input type="checkbox"/> Menos de 1 año <input type="checkbox"/> Entre 1-5 años <input type="checkbox"/> Entre 6-10 años <input type="checkbox"/> Entre 11-15 años <input type="checkbox"/> Entre 16-20 años <input type="checkbox"/> Entre 21-25 años <input type="checkbox"/> Entre 26-30 años <input type="checkbox"/> Más de 30 años

Bloque II. Formación Docente para la Atención Educativa del MENA

1. ¿Ha recibido formación inicial específica (en la diplomatura universitaria, grado, etc.) para la atención educativa del MENA? En caso afirmativo, ¿cuál ha sido esa formación?
2. ¿Ha recibido formación continua específica para la atención educativa del MENA? En caso afirmativo, ¿cuál ha sido esa formación?
3. 10. ¿Podría describir la formación específica que considera que sería necesaria para la atención del alumnado MENA por parte del docente?

4. ¿Considera que posee suficiente conocimiento sobre las teorías educativas, principios psicopedagógicos y el marco normativo, referente al MENA, para atender educativamente a este tipo de alumnado?
5. ¿Conoce la estructura que ofrece el Sistema Educativo para la atención educativa del alumnado MENA para usar todos los recursos de forma óptima?, ¿podría describirla?
6. ¿Conoce la estructura que ofrece el sistema socio-comunitario para la atención educativa del alumnado MENA para usar todos los recursos de forma óptima?, ¿podría describirla?

Bloque III. Intervención Educativa con MENA: Diagnóstico, Implementación y Evaluación

1. ¿Realiza un diagnóstico o evaluación inicial del MENA?, ¿cómo la lleva a cabo? ¿de dónde se obtienen los datos que se utilizan para diseñar las intervenciones? Los datos que se obtienen de la evaluación inicial, ¿cree que son suficientes para poder diseñar buenas intervenciones específicas con estos menores?
2. A la hora de elaborar la intervención educativa con los MENA ¿tiene en cuenta los contextos, la realidad (personal, académica y social), motivaciones, intereses, características... de cada uno de estos niños? ¿de qué forma? ¿utiliza una misma intervención para todos los alumnos MENA del aula o diferentes en función de las necesidades específicas de cada uno?
3. ¿Qué contenidos se trabajan en los planes educativos que desarrolla en el aula con los MENA? Además de los contenidos curriculares o académicos, ¿trabaja con ellos contenidos referentes al ámbito personal, social, profesional, etc.?, ¿cuáles?
4. ¿Cómo trabaja con los MENA en el aula?, ¿Qué metodología emplea en clase con el MENA para fomentar la adquisición de un aprendizaje significativo?
5. ¿Qué materiales utiliza?, ¿facilita el sistema educativo y socio-comunitario los medios y recursos necesarios para atender al alumnado MENA?
6. ¿Cómo evalúa al MENA? ¿qué procedimientos e instrumentos utiliza? ¿están adaptados a este colectivo? ¿elabora informes finales de evaluación? ¿qué se refleja en dichos informes?
7. ¿Existen a nivel de centro planes educativos específicos para atender al alumnado MENA? En caso de que sí, ¿cuáles son? ¿estos planes educativos que se llevan a cabo en su centro escolar realmente están adaptados a las características y necesidades específicas del alumnado MENA?

Bloque IV. Valoración de la Atención Educativa desarrollada con los MENA

1. ¿Posee el tiempo y los recursos suficientes para desarrollar su intervención con los MENA?

2. ¿Considera que todo el proceso que desarrolla para la atención educativa del MENA es adecuado? ¿se podría mejorar? ¿cómo?
3. En base a todo lo comentado, ¿Considera que posee las competencias específicas suficientes para atender educativamente al alumnado MENA? En caso de que no, ¿qué competencia echa en falta?
4. En su día a día en la atención de los MENA ¿qué necesidades tiene?

Bloque V. Actitudes Docentes hacia el Trabajo con MENA

1. Como docente, ¿qué actitudes considera que son esenciales para trabajar con los MENA?
2. ¿Siente motivación e interés por el trabajo que desempeña con los MENA en el centro educativo? ¿Cómo de importante considera este aspecto?
3. ¿Aprecia la diversidad social y cultural promoviendo valores de igualdad e inclusión del alumnado MENA en la sociedad? ¿Qué considera que aporta a la formación del resto de alumnos y a los docentes?
4. ¿Coopera con el resto de docentes y/o personal especializado del centro educativo a la hora de elaborar planes educativos para atender al alumnado MENA?
5. ¿Colabora con otros agentes de la comunidad (otros servicios municipales, servicios de salud, servicios de empleo, etc.) en el diseño, implementación y evaluación de los procesos formativos para el alumnado MENA?

Bloque VI. Conclusión

1. ¿Desea añadir o comentar cualquier otra información que considere de interés?

