



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2018-2020

***De la enseñanza presencial al mobile learning:
las percepciones de los profesores de E/L2 con
alumnos migrantes adultos***

María Dolores Rodríguez Martínez

Trabajo final de máster

Dirigido por la profesora Jessica Espitia Labrador

Septiembre de 2020

Agradecimientos

Gracias enormes a los profesores de la Fundación La Merced Migraciones por hacer posible este estudio y a los alumnos que han colaborado de manera desinteresada.

Miles de gracias a mi tutora por su dedicación, los ánimos continuos y su guía, que me permitieron volver a la senda en aquellas ocasiones que andaba perdida.

Mi especial agradecimiento al fantástico grupo de compañeros del Máster —Eva, Lorena y Pepe—, quienes ya forman parte de mis amigos más queridos.

Mi más cariñosa gratitud a mi familia por sus inestimables consejos, su increíble paciencia y su amor.

Resumen

Los estudios sobre el uso de la tecnología en la didáctica de lenguas extranjeras se han convertido en una constante en la investigación educativa, pero son exiguos los que vinculan el colectivo de migrantes con la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning*. Para cubrir este hueco, esta investigación de corte cualitativo y proyectada como un estudio de caso describe la situación a la que se enfrentaron los profesores de español y los alumnos migrantes adultos de la ONG Fundación La Merced Migraciones de Madrid (España) a causa del cambio metodológico provocado por la crisis pandémica del COVID-19: del aula presencial a la formación virtual a través del *m-learning*. Los resultados, generados a partir de entrevistas semiestructuradas a 2 profesores y 3 alumnos, permitieron concluir que, aun en los niveles de competencia más bajos y en las condiciones más desfavorables, el teléfono móvil es una herramienta eficaz que fomenta la competencia comunicativa. No obstante, para su desarrollo es esencial el apoyo pedagógico, emocional y social. Asimismo, se atestiguó que el uso del móvil promueve la autonomía en el aprendizaje en niveles avanzados de español.

Palabras clave: aprendizaje de segundas lenguas, migrante, aprendizaje móvil, competencia comunicativa, autonomía en el aprendizaje de lenguas.

Abstract

Studies on the use of technology in the teaching of foreign languages have become a constant in educational research, but few researches link the group of migrants with the process through the use of m-learning. To fill that gap, this qualitative research, projected as a case study, describes the situation faced by Spanish teachers and adult migrant students from the NGO Fundación La Merced Migraciones in Madrid (Spain) due to the methodological change caused by pandemic crisis of COVID-19: from physical classes to virtual learning through m-learning. The results of this study, generated from semi-structured interviews with 2 teachers and 3 students, allowed us to conclude that, even at the lowest levels of competence and in the most unfavorable conditions, the use of mobile phones is an effective tool that enhances communicative competence. However, pedagogical, emotional and social support is essential to its development. Likewise, there was evidence that the use of mobile phone promotes the students' autonomy to learn, especially to those with higher levels of Spanish.

Keywords: second language learning, migrant, mobile learning, communicative competence, autonomy in language learning.

Tabla de contenidos

Agradecimientos	II
Resumen	III
Tabla de contenidos	IV
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Justificación e interés de la investigación.....	1
1.2. Contenido del estudio	2
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1. Prólogo. La población migrante en la Comunidad de Madrid	3
2.2. La didáctica de E/L2 en alumnos migrantes adultos	4
2.2.1. Características del alumno migrante adulto.....	4
2.2.2. Necesidades de aprendizaje en el alumno migrante adulto.....	5
<i>Figura 1: Adaptación de la “Pirámide del proceso de integración”</i>	6
2.2.3. El alumno migrante adulto como aprendiente autónomo	9
2.2.4. El rol del profesor con alumnos migrantes adultos	11
2.2.5. La competencia digital en los alumnos migrantes adultos	13
2.2.6. La competencia digital en los profesores.....	14
<i>Tabla 1. Competencia Digital Docente</i>	15
2.3. El <i>mobile learning</i> en la didáctica de E/L2.....	15
2.3.1. La evolución tecnológica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.....	15
<i>Tabla 2. Características del m-learning</i>	18
2.3.2. El <i>m-learning</i> en alumnos migrantes adultos	19
3. TEMA, PREGUNTA Y OBJETIVOS	24
4. METODOLOGÍA	25
4.1. Tipo de investigación	25
4.2. Descripción del contexto y muestra	25
4.2.1. Contexto.....	25
4.2.2. Muestra	27
4.3. Técnicas e instrumentos para la recopilación de la información.....	28
4.3.1. Dimensiones e indicadores	28
<i>Tabla 3. Objetivos, dimensiones, indicadores e instrumentos</i>	29
4.3.2. Las entrevistas a profesores.....	32
<i>Tabla 4. Preguntas entrevistas a profesores</i>	32
4.3.3. La entrevista grupal.....	35
<i>Tabla 5. Preguntas entrevista grupal</i>	36
4.4. Métodos de análisis de los datos	37

<i>Figura 2: Procesos en la codificación</i>	38
4.5. Procedimiento.....	38
4.5.1. Fases de la investigación	38
<i>Figura 3: Esquema procesos de la investigación.</i>	39
4.5.2. Pilotaje	39
4.5.2.1. Pilotaje entrevistas a profesores.....	39
4.5.2.2. Pilotaje entrevista grupal	40
4.5.3. Triangulación.....	40
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS	42
5.1. Exposición de los datos y presentación de resultados	42
5.1.1. Dimensión 1	42
<i>Tabla 6. Datos personales</i>	42
5.1.2. Dimensiones 2, 3 y 4 (OE1)	43
<i>Tabla 7. Motivación</i>	44
<i>Tabla 8. Flexibilidad</i>	44
<i>Tabla 9. Uso personal</i>	44
<i>Tabla 10. Portabilidad</i>	45
<i>Tabla 11. Ubicuidad</i>	45
<i>Tabla 12. Comodidad</i>	45
<i>Tabla 13. Utilidad</i>	46
<i>Tabla 14. Facilidad de uso</i>	46
<i>Tabla 15. Participación</i>	46
<i>Tabla 16. Apoyo en el aprendizaje</i>	47
<i>Tabla 17. Proactividad</i>	47
<i>Tabla 18. Componentes emocionales / actitudinales (autoestima y confianza)</i>	47
<i>Tabla 19. Fomento de la interacción y la comunicación</i>	48
<i>Tabla 20. Fomento del trabajo colaborativo</i>	48
<i>Tabla 21. Desarrollo de la competencia digital</i>	48
<i>Tabla 22. Actitud hacia la nueva forma de enseñanza-aprendizaje</i>	49
<i>Tabla 23. El rol del profesor</i>	50
<i>Tabla 24. Fomento del aprendizaje</i>	50
<i>Tabla 25. Motivación (PA)</i>	50
<i>Tabla 26. Aprendizaje significativo</i>	51
<i>Tabla 27. Desarrollo de la competencia comunicativa</i>	51
5.1.3. Dimensión 5 (OE2).....	51

<i>Tabla 28. Aprendizaje informal y constante</i>	51
<i>Tabla 29. Proactividad (AA)</i>	52
<i>Tabla 30. Motivación (AA)</i>	52
<i>Tabla 31. Ubicuidad (AA)</i>	52
<i>Tabla 32. Aprender a aprender</i>	53
5.1.4. Dimensión 6 (OE3).....	53
<i>Tabla 33. Adecuación de los contenidos didácticos</i>	54
<i>Tabla 34. Interés por los temas</i>	54
<i>Tabla 35. Utilidad para aprender</i>	54
<i>Tabla 36. Flexibilidad (RD)</i>	55
5.1.5. Dimensión 7 (OE4).....	55
<i>Tabla 37. Problemas y dificultades tecnológicos</i>	55
<i>Tabla 38. Habilidades tecnológicas</i>	56
<i>Tabla 39. Necesidades formativas</i>	56
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	57
7. CONCLUSIONES	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS	78
Anexo 1. Transcripciones entrevistas a profesores.....	78
Anexo 1.1. Transcripción entrevista profesora	78
Anexo 1.2. Transcripción entrevista profesor	80
Anexo 2. Transcripción entrevista grupal	83
Anexo 3. Modificaciones entrevistas a profesores	86
Anexo 4. Adaptación cuestionario a entrevista grupal y pilotaje.....	91

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación e interés de la investigación

La crisis mundial a consecuencia de la pandemia COVID-19 ha obligado a los centros de formación de español como segunda lengua (E/L2) y de lenguas extranjeras (LE) a trasladar su metodología a la educación *online* al clausurarse las aulas físicas, suponiendo para algunos de ellos un reto planificar las clases de manera telemática al ser la primera vez que se enfrentaban a la enseñanza virtual.

Este es el caso de la ONG Fundación La Merced Migraciones (en adelante la Fundación) con sede en Madrid (España), que reemplazó la modalidad de enseñanza-aprendizaje presencial por la de *mobile learning (m-learning)* en un breve espacio de tiempo, con el fin de que sus alumnos migrantes adultos¹, en situación de vulnerabilidad, pudieran seguir la formación en sus teléfonos móviles.

La presente investigación plantea como problema la repercusión que tiene el *m-learning* de E/L2 en los alumnos migrantes adultos y se inserta entre los estudios sobre los profesores, dado que parte de la descripción de sus percepciones sobre la realidad que afrontan. Se proyecta como un estudio de caso y para la recolección de los datos se utilizarán métodos cualitativos que incluyen instrumentos como entrevistas semiestructuradas a los profesores.

Los estudios focalizados en los alumnos migrantes adultos reflejan que es un colectivo que presenta unas características peculiares que lo hace distinto de cualquier otro grupo de discentes de L2 al tener que aprender la lengua en unas circunstancias complejas. Partiendo de esta consideración y en un segundo plano, se analizarán las opiniones de los alumnos de la Fundación para describir cómo afecta el *m-learning* en su aprendizaje del español en su camino hacia la inserción sociolaboral. Con este fin, se efectúa una entrevista grupal a los alumnos que permitirá contrastar las percepciones de profesores y alumnos migrantes adultos sobre la nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje.

¹ Debido a que la institución sobre la que se basa este trabajo se denomina Fundación La Merced Migraciones, se ha optado por usar el término *migrante* para designar al “migrante” o “refugiado”, a pesar de haber diferencias entre ellos. El primero migra para mejorar sus condiciones de vida y en teoría puede volver a su país de origen de forma segura, mientras que el refugiado se desplaza por ver amenazada su existencia vital y requiere de un grado de protección que se adhiere al derecho internacional. De ahí que el colectivo de refugiados se enfrente a circunstancias más vulnerables (ACNUR, 2016).

En última instancia, este trabajo se propone suscitar la reflexión para el diseño de recursos y materiales adecuados a los alumnos migrantes adultos, atendiendo a sus necesidades concretas de aprendizaje de español.

Aunque las investigaciones que tratan el uso de la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de lenguas son abundantes y en los últimos años se han incrementado las que analizan el *m-learning*, no proliferan los estudios que lo relacionan con los alumnos migrantes adultos y aún menos los que se centran en el español, por lo que consideramos la pertinencia del estudio para el ámbito de la didáctica de L2/LE.

Por ello, a pesar de comprender los límites establecidos en este trabajo por circunscribirse a un reducido grupo previamente definido y particular de profesores y alumnos, estimamos que puede tener valor para otras investigaciones que quieran profundizar en el *m-learning* en colectivos similares a los del objeto de este estudio.

1.2. Contenido del estudio

Este trabajo se estructura, además de la actual sección, en otros 6 apartados que comienzan presentando el marco teórico que fundamenta el objeto de esta investigación, dividido en dos grandes bloques conceptuales: 1) la didáctica de E/L2 en alumnos migrantes adultos y 2) el *m-learning* en la didáctica de E/L2.

En el siguiente apartado se expone el tema, la pregunta y los objetivos del estudio, base para encuadrar cuáles son los fines que se quieren conseguir. A continuación, se describirá la metodología que se aplica a la investigación, que incluye: el contexto y el grupo poblacional con la muestra seleccionada, los instrumentos para la generación del corpus textual, los procedimientos efectuados en las fases preliminares y los sistemas de transcripción y codificación.

Seguidamente, se procederá al análisis de los datos generados y a la discusión de los resultados según lo abordado en el marco teórico. Finalmente, se concluirá el estudio con la toma de decisiones y las orientaciones para posibles nuevas investigaciones que se ocupen del mismo fenómeno o que se basen en contextos similares.

2. MARCO TEÓRICO

En una primera parte, se muestran los fundamentos teóricos y los conceptos clave vinculados con la didáctica de español a alumnos migrantes adultos, describiendo desde los datos poblacionales en el territorio geográfico en el que se enmarca la investigación, las características de este tipo de alumnado y sus necesidades de aprendizaje, la capacidad del alumno migrante adulto para convertirse en aprendiente autónomo y el rol que asume el profesor en el proceso formativo. También se examinará la competencia digital de los alumnos y profesores. La segunda parte versará sobre la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning* en su aplicación en E/L2, así como las investigaciones que la relacionan con los migrantes adultos.

2.1. Prólogo. La población migrante en la Comunidad de Madrid

El movimiento humano a escala global es incesante y el cambio de residencia a países distintos del lugar de origen ha hecho necesario el establecimiento de medidas sociopolíticas para facilitar la integración a la nueva sociedad. La búsqueda de oportunidades para optar a una vida mejor es la razón principal de la movilidad de las personas y ello pasa habitualmente por encontrar un trabajo que posibilite la integración social. Por eso, entre los planes de migración, las políticas de empleo son uno de los objetivos que se abordan con mayor empeño.

Centrándonos en España y concretamente en la Comunidad de Madrid, las instituciones gubernamentales cuentan con un plan de migración que pretende tanto la incorporación de estas personas a la sociedad como garantizar que puedan convivir con las mismas garantías que la población autóctona: es el *Plan de Inmigración de la Comunidad de Madrid 2019-2021*, instrumento integrado en la *Estrategia de Inclusión Social de la Comunidad de Madrid 2016-2021* y que recoge las políticas de inclusión social y laboral (Comunidad de Madrid, 2018).

En este plan de migración, los datos correspondientes a 2018 determinaban que el 14 % de la población empadronada era extranjera. Dentro de los extranjeros empadronados, las cifras reflejaban, por un lado, que el 70 % tenía entre 15 y 34 años y, por otro, que el 86 % habitaba en zonas urbanas. Además, casi el 95 % de estos extranjeros se encontraba en una situación regularizada con permiso de residencia o trabajo. Con arreglo a estos datos, la migración en Madrid se caracteriza por ser predominantemente joven, urbana y estar en situación regular (Comunidad de Madrid, 2018).

Adicionalmente, en el *Plan de Inmigración* se precisaba que el 2,3 % de los extranjeros residentes en la región madrileña recibía ayudas de ONG (datos actualizados a 2016). Bajo la perspectiva de fomentar la integración sociolaboral de la población migrante con una lengua distinta, las ONG reciben subvenciones para apoyar iniciativas de acogida e integración sociolaboral de la población migrante. De igual manera, hay un plan de medidas de cooperación entre las ONG y el Estado español para mejorar el conocimiento de la lengua y la sociedad española (Comunidad de Madrid, 2018).

2.2. La didáctica de E/L2 en alumnos migrantes adultos

La Unesco (2016) declara que la educación persigue “el desarrollo pleno de la personalidad y la dignidad humana” y busca proporcionar competencias para la integración en las sociedades, facilitando el acceso al mundo laboral, la asunción de retos y proyectos de vida relacionados con el reconocimiento a la diversidad y la cooperación entre sus integrantes. En tal sentido, desde una visión constructivista y humanista del proceso de enseñanza-aprendizaje, se pone el foco en el desarrollo de las capacidades de los alumnos migrantes adultos para la construcción de significados y dar sentido al propio aprendizaje, actuando el profesor como guía y mediador. Así, se pretende que los resultados del aprendizaje sean duraderos y se asocien al desarrollo personal y al fomento de la autonomía, aspirando a una sociedad más justa y equitativa y a la disminución de la pobreza (Unesco, 2016).

2.2.1. Características del alumno migrante adulto

El colectivo de alumnos migrantes adultos no es homogéneo, de la misma manera que otros alumnos de L2/LE. Por ende, no existe un único perfil, sino que se caracteriza por una diversidad de rasgos de acuerdo con el origen y la lengua materna, la formación previa, los objetivos de aprendizaje, la situación económica, laboral y social, etc. (Pastor, 2004). Así, los alumnos migrantes adultos aportan a la didáctica sus propias variables individuales como son sus motivaciones e intereses, sus conocimientos previos, su identidad inherente, el tipo de inteligencia o la forma que tienen de aprender, incluidas sus estrategias de aprendizaje y sus creencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, aunque cada individuo presenta unas características propias, los alumnos migrantes adultos convergen en aspectos similares que explicarían las dificultades que afrontan los centros de formación de E/L2 con este tipo de alumnos en la planificación de las clases presenciales, ya que el grado de absentismo puede llegar a ser elevado. Al respecto, García Barrera (2020) distingue entre otros rasgos:

- la situación administrativa, en el supuesto de que haya alguna irregularidad, puede provocar inseguridad o rechazo para acudir al aula;
- las numerosas responsabilidades a las que hacen frente (laborales o personales) son causa de falta de asistencia a la educación formal;
- la baja autoestima por hallarse en un terreno extraño, lo que redundaría en la percepción de sus propias habilidades y capacidades, y
- el abandono del curso o una falta continuada de asistencia, si se sienten desmotivados, debido a que los recursos didácticos no son de su interés.

Por otro lado, hay una gran diversidad de entidades privadas y públicas que ofrecen cursos de español a los migrantes adultos como ONG o centros dependientes de entidades religiosas o culturales. El objetivo de estas instituciones es facilitar la participación en la vida social, cultural y económica (Villalba y Hernández, s.f.) y, para ello, es esencial tener en consideración sus necesidades de aprendizaje.

Entre los beneficiarios de los cursos de inmersión lingüística se hallan los solicitantes de protección internacional y de atención humanitaria que residen en espacios de acogida gestionados por entidades sin ánimo de lucro. Para estos alumnos, los cursos de español son obligatorios durante el tiempo de amparo temporal (Ministerio de empleo y Seguridad Social, 2017). A esta agrupación de instituciones se adscribe la Fundación.

2.2.2. Necesidades de aprendizaje en el alumno migrante adulto

El aprendizaje de una lengua no es un fin en sí mismo, sino el primer escalón en la vía de la inclusión social (García Parejo, 2003). Por ello, los migrantes necesitan desarrollar la competencia comunicativa —conocimiento que se tiene de una lengua y el uso que se hace de ella para adecuarla a un contexto sociocultural concreto (Moreno-Fernández, 2009)— con la finalidad de adaptarse e integrarse socialmente en la comunidad de recepción. Así, el aprendizaje de E/L2 es esencial para relacionarse con la población autóctona, incorporarse al mercado laboral, acceder a una vivienda o facilitar su autonomía en la nueva sociedad (CEAR, 2019).

El alumno migrante adulto debe atender responsabilidades personales y laborales a las que incorpora un nuevo reto: el aprendizaje de una lengua. Por tal razón, es necesario contar con una formación que le sea útil para encarar su día a día de manera inmediata. De ahí que, como comenta García Llamas (1986, citado en García Parejo, 2003), el interés repercute en el aprendizaje y, si la formación no cumple con los intereses del alumno migrante adulto, se producirá el abandono o una falta de asistencia persistente.

En la línea de los intereses formativos de los alumnos migrantes adultos para la integración sociolingüística en la nueva sociedad, el análisis de Moreno-Fernández (2009) supone un marco de referencia para comprender las necesidades de aprendizaje relacionadas con el desarrollo de la autonomía y de la competencia comunicativa. El autor ilustra 4 niveles que evidencian la progresión de la complejidad en el proceso de integración desde una perspectiva lingüística, sociolingüística y comunicativa (Figura 1).

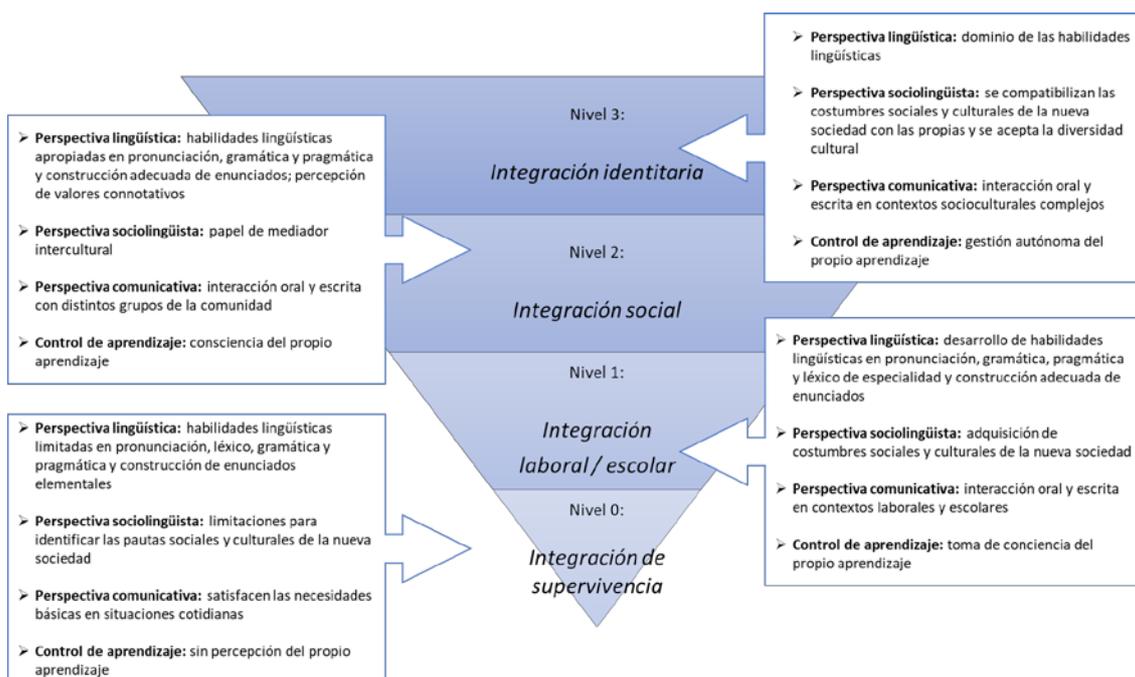


Figura 1: Adaptación de la “Pirámide del proceso de integración”

Fuente: Moreno-Fernández (2009)

Moreno-Fernández (2009) describe que en el nivel 0, *integración de supervivencia*, el migrante aún está lejos de identificar las pautas sociales y culturales de la nueva comunidad. Las habilidades lingüísticas y comunicativas son limitadas y sirven al migrante para satisfacer sus necesidades inmediatas en situaciones cotidianas de forma elemental. Aun así, los migrantes pueden no disponer de herramientas lingüísticas para la supervivencia, a causa de la condición de vulnerabilidad en la que se hallan o por una posible situación de ilegalidad. Por esta razón, son necesarios los mediadores culturales para suministrárselas, como pueden ser las ONG.

En el nivel 1, *integración laboral / integración escolar*, se encuentra gran parte de los migrantes que desempeñan funciones sociales dentro de la comunidad a través de su trabajo o su escolarización. Aquí, las habilidades lingüísticas y comunicativas les permiten interactuar limitadamente de manera oral y escrita en entornos laborales y

educativos y empiezan a familiarizarse con la cultura y aspectos sociales de la nueva sociedad. En este nivel de integración aparece la toma de conciencia de su propio aprendizaje, lo que les permite tener ya cierto control en el proceso formativo.

El nivel 2, *integración social*, implica la inclusión del migrante como miembro de grupo de la sociedad de acogida y en ella se asumen roles propios de la población residente. Ahora, las habilidades lingüísticas y comunicativas permiten a los migrantes ampliar las interacciones fuera de los entornos laborales y educativos y en situaciones socioculturales con un mayor grado de complejidad, pudiendo adoptar la figura del mediador cultural. Además, los migrantes son conscientes de su propio aprendizaje.

Por último, en el nivel 3, *integración identitaria*, el migrante ocupa un lugar propio en la comunidad, pasando a ser su nueva sociedad desde el punto de vista social, cultural y afectivo. Es en esta fase donde los alumnos migrantes adultos gestionan de manera autónoma su aprendizaje (Moreno-Fernández, 2009).

La preocupación por la integración sociolingüística de la población migrante adulta y la dedicación de diferentes organismos a la enseñanza de español se observan en la documentación publicada tras la celebración de varios encuentros en España a principios del siglo XXI. En una primera etapa, se publica el “Manifiesto de Santander” (VV. AA., 2004), del que destacamos 3 de las líneas fundamentales contempladas: 1) fomentar la investigación en la adquisición y enseñanza de español; 2) incidir en las necesidades reales de este alumnado teniendo presente su diversidad, y 3) diseñar cursos en relación con los intereses y según los niveles de formación y cualificación profesional. Posteriormente, en las “Propuestas de Alicante” (VV. AA., 2006) la motivación se convierte en una de las grandes inquietudes entre los especialistas.

En este mismo orden de cosas, las investigaciones de Villalba y Hernández (2000) sobre la enseñanza de español a migrantes adultos resaltan la importancia de las teorías de la adquisición de segundas lenguas para comprender el aprendizaje en este colectivo, especialmente el modelo expuesto por Bialystock (1978), quien propone 3 conocimientos distintos en el aprendizaje de una L2: 1) conocimiento implícito: capacidades innatas; 2) conocimiento explícito: atención consciente, y 3) otro conocimiento: adquirido durante toda la vida.

Es el tercer tipo de conocimientos en el aprendizaje de una L2 el que interesa a Villalba y Hernández (2000) al estar enlazado con las estrategias de aprendizaje², donde se activan recursos tanto lingüísticos como extralingüísticos. De esta forma, el aprendiente pone en marcha una batería de mecanismos en el proceso de aprender la lengua como son los procesos afectivos, las actitudes, los contactos sociales o las experiencias, además de los procesos propiamente mentales.

Asimismo, Villalba y Hernández (2000) subrayan 2 tipos de estrategias de aprendizaje más propias de un migrante adulto. Las primeras están relacionadas con la activación de la memoria, lugar en el que se guarda y recupera la información. Las segundas son las cognitivas, vinculadas con el manejo de la lengua, y no implican necesariamente conocer su funcionamiento. Estas últimas son especialmente relevantes, pues a través de ellas el alumno migrante adulto gana en autoestima y en autonomía al ser capaz de desenvolverse con cierta eficacia en la lengua meta también fuera del aula.

La unión entre los aspectos afectivos y los cognitivos es incuestionable, puesto que, como afirma Jensen (1998), las emociones, el pensamiento y el aprendizaje están todos vinculados. De ahí que el componente afectivo en el aprendizaje de lenguas esté presente en multitud de estudios, y aspectos como la motivación o la autoestima se consideren facilitadores en la adquisición de una L2/LE (Fonseca, 2005).

Acerca de los componentes afectivos en el aprendizaje de lenguas, el Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER) señala que la eficiencia de los enfoques pedagógicos se supedita a la motivación y a las características de los alumnos, así como al tipo de recursos didácticos utilizados. Por tal motivo, los métodos aplicados en el proceso educativo serán los que permitan obtener unos resultados más efectivos según las necesidades del alumno y su contexto social (Consejo de Europa, 2002).

En atención a lo cual, desde el punto de vista de las necesidades y las expectativas, los alumnos migrantes adultos tienen como propósito fundamental adquirir la competencia comunicativa especialmente por cuestiones laborales y requieren de la comprensión y expresión orales y escritas para su interacción con la comunidad de acogida y en su

² En las estrategias de aprendizaje se distingue entre las *cognitivas* (procesos mentales, conscientes o inconscientes, que mejoran la comprensión, el almacenamiento y el uso de la lengua), *comunicativas* (de evitación y de compensación), *metacognitivas* (externas al proceso de aprendizaje y que permiten controlar y observar el aprendizaje) y *socioafectivas* (decisiones y comportamiento que fomentan el contacto con la lengua) (Martín Peris et al., 2008).

búsqueda o mantenimiento de empleo (García Parejo, 2003). Igualmente, deben poseer conocimientos léxicos, pragmáticos y socioculturales para desenvolverse en situaciones personales y profesionales (Moreno-Fernández, 2009).

Con la finalidad de adquirir la competencia lingüística comunicativa, los planteamientos pedagógicos propugnados por el enfoque comunicativo impulsan la enseñanza de la lengua mediante su uso en contextos de comunicación similares a los del mundo real. Así, el foco de atención es lo que se hace con la lengua y los objetivos de aprendizaje concuerdan con los objetivos de comunicación como, por ejemplo, responder a una oferta laboral. Para este paradigma educativo, la competencia comunicativa se fomenta proveyendo de estrategias de aprendizaje y mecanismos que capaciten para comunicarse eficazmente en la nueva lengua (Littlewood, 1996).

En este sentido, cabe mencionar la trascendencia de la labor docente para promover la reflexión en el alumno migrante adulto sobre las necesidades de aprendizaje en función de sus intereses, objetivos y expectativas de cara a alcanzar la competencia comunicativa. Por ello, la planificación en la selección de los recursos y materiales didácticos debe pasar previamente por un análisis de necesidades (necesidades objetivas), pero también es esencial promover este análisis durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (necesidades subjetivas) (Martín Peris et al., 2008).

Son estas necesidades subjetivas las que entrañan una labor analítica por parte de los profesores y de los alumnos y las que están relacionadas con los aspectos personales (afectivos y cognitivos) de los últimos. Aquí interviene el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje (Martín Peris et al., 2008), otro factor crucial en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de E/L2 y que se desarrolla seguidamente.

2.2.3. El alumno migrante adulto como aprendiente autónomo

En la enseñanza de L2 desde el enfoque comunicativo y por tareas se distingue una triple dimensión en los objetivos centrados en el alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo (Instituto Cervantes, 2006).

Con respecto a la autonomía en el aprendizaje (en adelante AA), se entiende como una capacidad —adquirida por medio de estrategias metacognitivas (saber aprender, saber mejorar en el aprendizaje y saber conocerse a uno mismo) (Martín Peris et al., 2008)— que desarrolla la competencia clave para el aprendizaje permanente *aprender a aprender* (Consejo de la Unión Europea, 2018). Esta capacidad comporta habilidades y actitudes para tomar decisiones y el control del aprendizaje (Holec, 1980; Benson, 2006)

y para reflexionar críticamente sobre el proceso de aprendizaje (Little, 1991), aunque hay aprendientes que no consiguen ser autónomos (Little, 2009).

Además, el enfoque por tareas propugna que en cualquiera de las actividades de la lengua (leer, escuchar, escribir o hablar) se produzca, con más o menos intensidad, una toma de conciencia de los nuevos elementos lingüísticos y extralingüísticos, desconocidos para el alumno. Breen (1989) definió “tarea” como un plan estructurado que crea oportunidades para desarrollar los conocimientos y las capacidades de la lengua durante la comunicación. Por su parte, Ellis (2003, citado en Estaire, 2011, pp. 4-5) sostiene que la “tarea” es “una herramienta que permite (...) la creación de significados, y que, por lo tanto, crea las condiciones para la adquisición”; es “un plan de trabajo” que “requiere el uso de cualquiera de las actividades (...) de la lengua”, y es “un instrumento de aprendizaje” que utiliza “los recursos lingüísticos disponibles”.

Así, en el paradigma comunicativo y por tareas, gracias a la interacción y al procesamiento del *input*, el alumno va apropiándose de la lengua por la inferencia de reglas, realizada por sí mismo, con la ayuda del profesor —quien actúa como facilitador y guía— y por formular hipótesis sobre ellas, convirtiéndose así en un participante activo del proceso de comprensión de la lengua. Todo ello favorecerá su autonomía para producir (*output*). De este modo, las propuestas pedagógicas se basan en “actividades de uso de la lengua” conformadas por procesos interactivos complejos en los que se incluye la interpretación de la intención comunicativa (Martín Peris et al., 2008).

Por lo cual, desde una perspectiva metodológica, el enfoque comunicativo y por tareas requiere de un trabajo colaborativo para culminar dichas tareas. Cada miembro del grupo aporta sus habilidades y conocimientos y ello facilita el fomento de su AA, debido a que puede implementar sus propias estrategias de aprendizaje (García, Prieto y Santos, 1994). De este modo, la estructuración de los conocimientos previos unidos a los nuevos conocimientos y experiencias dan lugar a un aprendizaje significativo: la participación activa y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje facilitan el camino hacia la AA (Ausubel, 1968, citado en Martín Peris et al., 2008). Por lo tanto, para construir conocimientos y materializar aprendizajes significativos son decisivas las interacciones sociales del grupo (Pujolàs, 2001).

En consecuencia, los objetivos generales del enfoque comunicativo y por tareas consisten en alcanzar la competencia comunicativa mediante la integración de las actividades comunicativas básicas de la lengua y en desarrollar la AA (García, Prieto y Santos, 1994). El aprendiente autónomo ha de ser capaz de poner en práctica tareas

para obtener el máximo provecho de las situaciones de aprendizaje y comunicación, dentro o fuera del aula. De ahí que en clase de E/L2, física o virtual, los alumnos migrantes adultos deban estar expuestos a abundante *input*, especialmente oral. No obstante, la exposición al *input* no es suficiente para desarrollar la competencia comunicativa y es necesario proponer actividades que fomenten la interacción para la negociación de significados (Consejo de Europa, 2002).

VARIABLES como la edad, las necesidades, las motivaciones o los conocimientos previos repercuten en la AA. El alumno migrante adulto debe poder elegir los objetivos, la metodología y los materiales atendiendo a sus propias características, gestionando así su propio aprendizaje (Holec, 1980; Consejo de Europa, 2002) y actuar independientemente como un individuo social y responsable (Trim, 1988). Por ello, el desarrollo de la AA está subordinado “al grado de responsabilidad para saber qué, cómo y por qué aprendemos” (Erdocia, 2014, p. 8) y esto conlleva salirse de los límites del aprendizaje formal (Little, 2002). De ahí que la AA suceda en contextos formales como el aula y también fuera de los centros de educación (Jiménez, Lamb y Vieira, 2007). El aprendizaje es un proceso continuo que va más allá del aula.

En este orden de ideas, en el ámbito de la didáctica de L2/LE el “contexto”—espacio donde se desarrolla el aprendizaje— es un concepto fundamental en las investigaciones sobre el aprendizaje y los aprendientes de lenguas. Estos transforman los espacios físicos y virtuales en lugares de aprendizaje ayudados por el papel que juega la AA (Lamb y Murray, 2018). En consecuencia, el espacio, físico o virtual, tiene un impacto significativo en la enseñanza y el aprendizaje (Oblinger, 2006). McLuhan en 1968 ya manifestaba que “la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela” (Carpenter y McLuhan, 1974, p. 155).

2.2.4. El rol del profesor con alumnos migrantes adultos

Las funciones o roles que interpretan los integrantes del proceso formativo definen el tipo de interacción y el enfoque pedagógico. Así, el rol que adopte el profesor creará las condiciones más favorables para un aprendizaje exitoso (Richards y Rodgers, 1986) y las situaciones comunicativas que simulen la realidad ofrecerán oportunidades para la participación del alumno migrante adulto, otorgando además atención tanto a la comprensión o expresión de significados como a la forma (Estaire, 2011).

El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos subraya la importancia del rol del profesor como guía para el fomento de las habilidades en los

alumnos y de los contenidos educativos de calidad para alcanzar las competencias necesarias en el aprendizaje. También señala el valor del desarrollo de la escritura y lectura, incluso más que hablar y escuchar, en vista de que la tecnología requiere de las dos primeras destrezas lingüísticas para el día a día (OECD, 2015). De ahí la relevancia de promover la lectoescritura con el objetivo de que los alumnos migrantes adultos puedan participar e integrarse en la sociedad desde un horizonte social o económico.

Kohonen (2003) resaltaba que el profesor de lenguas es un recurso valioso en el desarrollo de la AA. Para su consecución, el profesor tiene que pensar, planificar y poner en práctica dinámicas didácticas adaptadas a las necesidades de los alumnos migrantes adultos. En estas dinámicas se deben incluir los objetivos de aprendizaje, los contenidos léxicos, gramaticales o socioculturales o el tipo de participación (individual o colectiva).

En tal sentido, el profesor, en su dedicación por fomentar el interés en el aprendizaje de la lengua y por promover la competencia comunicativa, propone tareas que conecten al alumno migrante adulto con la realidad de la vida cotidiana. Para ello, se crea un clima de confianza y de cooperación en el que se comparte la experiencia de aprender. Los aspectos afectivos y el apoyo emocional deben plantearse en los contenidos didácticos y en la metodología empleada, con el objeto de que el alumno migrante adulto pueda crecer en autoestima y autoconfianza (Instituto Cervantes, 2005).

Para ello, los alumnos migrantes adultos junto con el docente deben participar en la negociación de diversos elementos como los requisitos y objetivos de aprendizaje, la elección de contenidos y materiales didácticos más apropiados o el fomento de estrategias de aprendizaje (Martín Peris et al., 2008). En virtud de ello, los profesores deben efectuar un seguimiento continuo acometiendo también labores de orientación.

En resumen, en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque comunicativo y por tareas, el alumno migrante adulto tiene el rol protagonista y el profesor es un facilitador y un mediador del proceso de aprendizaje. Así, a través de actividades significativas, los alumnos participan desde su propia identidad y desarrollan la competencia comunicativa.

Una vez revisados los fundamentos teóricos vinculados con la enseñanza-aprendizaje de E/L2 en los aspectos relacionados con las características inherentes a los alumnos migrantes adultos y a sus necesidades de aprendizaje, procederemos a explicitar la competencia digital que deberían desarrollar tanto el alumno migrante como el profesor de lenguas para encarar con éxito esta modalidad didáctica.

2.2.5. La competencia digital en los alumnos migrantes adultos

La competencia digital es una de las 8 competencias clave que el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea recomiendan para el aprendizaje permanente. Desde estas instituciones se define “competencia” como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” y se contemplan las competencias clave como las necesarias para la inclusión social y el empleo (Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2006, p. L 394/13).

Entre los conocimientos, capacidades y actitudes que se vinculan a la competencia digital, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006) delimitan: 1) la comprensión y conocimientos sobre las oportunidades de las tecnologías de la sociedad de la información en contextos personales, sociales y laborales; 2) la comprensión de las oportunidades y los posibles riesgos de internet en contextos laborales, de ocio o de aprendizaje (este apartado contiene el correo electrónico), y 3) las capacidades para buscar, comprender o manejar información y la reflexión y la actitud crítica en relación con la información y su uso (aquí se sitúan las redes sociales).

En el marco de las observaciones precedentes, además de “competencia digital”, resulta oportuno aludir a la “alfabetización digital” (capacidades para comprender la información o participar como miembro de una comunidad; Hobbs, 2010). Con vistas a la presente investigación, se aplica el concepto de “competencia digital”, pero se entenderá la “alfabetización digital” como sinónimo por usarse en el contexto educativo sobre el que se fundamenta este estudio. Para ello, se han tenido en cuenta las argumentaciones de Gutiérrez y Tyner (2012, p. 36) —la alfabetización es lo que “se ha dado en llamar ‘competencia digital’ (...), que (...) estaría más cerca del término inglés ‘digital literacy’ de lo que está ‘alfabetización digital’”— y de Area-Moreira (2007) —“alfabetización y competencia digital es aprender a expresarse en distintos formatos”—.

En cualquier caso, se constata que los alumnos migrantes adultos carecen en su gran mayoría de los conocimientos y las capacidades digitales que necesitan para un aprendizaje óptimo de la lengua, ya que cuentan con escaso bagaje académico y con carencias lectoescritoras. Debido a ello, en el proceso de integración social de las personas migrantes se hace necesario establecer planes de formación que incluyan la competencia digital. Por esta razón, existen diferentes propuestas formativas centradas en el fomento de las tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante TIC) y promovidas por distintas instituciones (CEAR, 2019).

Por las consideraciones anteriores, las necesidades formativas de muchos de los alumnos migrantes adultos se centran en el desarrollo de la competencia digital / alfabetización digital, además de en el aprendizaje de la lengua —que tiene un papel central en el programa de acogida e integración de las personas migrantes y solicitantes de protección internacional (CEAR, 2019)—. Al respecto, la Unesco (2018) señala que las competencias digitales son esenciales para fomentar el empleo y la inclusión social.

Para cubrir dichas necesidades formativas es, por tanto, relevante referirnos a la competencia digital de los profesores, puesto que serán los encargados de llevar a la práctica la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning*. Por ello, a continuación, terminaremos esta sección referente a la didáctica de E/L2 en alumnos migrantes adultos con los fundamentos de la competencia digital en los profesores.

2.2.6. La competencia digital en los profesores

Las investigaciones en la enseñanza-aprendizaje de L2/LE han explorado los enfoques didácticos partiendo a menudo de lo que los profesores hacen y por qué lo hacen. El proceso de la formación en lenguas comienza por conocer a los responsables de llevarla a cabo en primer término: los propios profesores. En este análisis, los profesores deben autoobservarse, recopilar información sobre su papel en el ejercicio de su profesión y utilizar los datos para autoevaluarse (Richards, 1994).

Los avances tecnológicos obligan al docente a una constante formación para estar al día de las posibilidades que ofrecen en la didáctica de lenguas. Ello constituye una transformación en el modo de pensar y en el comportamiento para su adaptación al escenario digital. En cualquier cambio o metodología educativa, el profesorado es clave (Mas y Moreno, 2010) y, por tal motivo, en su rol de facilitador y guía del aprendizaje, el profesor debe desarrollar la competencia digital.

Acorde con ello, el Instituto Cervantes (2012) define la competencia digital como una de las capacidades y actitudes que debe fomentar el profesor al servirse de las TIC en el ejercicio de su quehacer. En virtud de lo cual, es necesario que los profesores se comprometan a estimular el desarrollo de la competencia digital en sí mismos, a explotar pedagógicamente los recursos y herramientas digitales y a incentivar su uso en el alumnado de manera autónoma.

En la Unión Europea se lleva años trabajando en la competencia digital desde proyectos como DIGCOMP —Marco Europeo de Competencias Digitales para los Ciudadanos— para apoyar la formación que ayude al diseño de programas y oportunidades de

aprendizaje y poder reconocer o certificar habilidades (Comisión Europea, s.f.). Las instituciones españolas lo han adaptado al terreno educativo, conformando el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), donde se distinguen 5 grandes áreas que organizan los descriptores de un total de 21 competencias y que dividen los conocimientos, habilidades y actitudes (Tabla 1).

Tabla 1. Competencia Digital Docente

ÁREA	COMPETENCIA
Información y alfabetización informacional	1. navegar, buscar, filtrar 2. evaluar 3. almacenar y recuperar
Comunicación y colaboración	4. interactuar 5. compartir 6. participar 7. colaborar 8. saber comportarse 9. gestionar
Creación de contenidos digitales	10. desarrollar contenidos digitales 11. integrar y reelaborar contenidos digitales 12. gestionar derechos de autor 13. programar
Seguridad	14. proteger dispositivos 15. proteger datos e identidad digital 16. proteger la salud 17. proteger el entorno
Resolución de problemas	18. resolver fallos técnicos 19. identificar necesidades tecnológicas 20. innovar en el uso de la tecnología digital 21. identificar carencias en la competencia digital

Nota: Fuente INTEF (2017)

Hacemos un inciso para señalar que, entre las áreas y competencias referenciadas por el INTEF (2017) que más afectan al contexto educativo sobre el que se basa esta investigación, destaca el área *Resolución de problemas*, que integra los niveles competenciales: resolver fallos técnicos, identificar necesidades tecnológicas e identificar carencias en la competencia digital.

Conforme a los datos recopilados hasta ahora sobre las características y necesidades del alumno migrante adulto, la AA, el rol que desempeña el profesor y la necesidad de desarrollar la competencia digital, en el siguiente bloque temático procederemos a indagar sobre los aspectos más relevantes del *m-learning*.

2.3. El *mobile learning* en la didáctica de E/L2

2.3.1. La evolución tecnológica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

La tecnología forma parte de la cotidianidad, es uno de los acontecimientos más relevantes en el desarrollo del aprendizaje de lenguas (Stern, 1983) y llega a completar, mejorar y transformar la educación (Unesco, 2019). Su aparición y uso han exigido

repensar la pedagogía y los métodos empleados en la enseñanza y el aprendizaje (Unesco, 2016). En suma, la tecnología modifica la manera en la que trabajamos, educamos y aprendemos (Tourón, 2015). En este sentido, las TIC han alterado los espacios de aprendizaje, lo que hacemos y cómo lo hacemos (Oblinger, 2006).

Desde la aparición del acrónimo CALL “Computer Assisted Language Learning”, utilizado por Davies y Steel (1981) o Davies y Higgins (1982) (citados en Thomas, Reinders y Warschauer, 2013), han surgido otras nomenclaturas que buscan designar los usos de las TIC en la didáctica de lenguas conforme han irrumpido los distintos avances tecnológicos. Así, como variaciones a CALL aparecen otros términos:

- TELL (Technology Enhanced Language Learning), que designa cualquier aplicación de tecnología en el aprendizaje de lenguas.
- WELL (Web-Enhanced Language Learning), donde internet es el medio para la instrucción (Tafazoli, Huertas y Gómez, 2019).
- MALL (Mobile Assisted Language Learning), que incorpora una nueva dimensión al destacar la espontaneidad del acceso y la interacción en distintos contextos de uso (Kukulska-Hulme y Shields, 2008). La llegada de los nuevos dispositivos portátiles propicia este cambio de terminología y existen numerosos estudios que enfatizan su utilidad y eficacia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas: teléfonos móviles (Xu y Peng, 2017) o tabletas (Chen, Carger y Smith, 2017) (citados en Tafazoli, Huertas y Gómez, 2019).
- MALU (Mobile Assisted Language Use), alternativa a CALL e incluso MALL. Sugerida por Jarvis y Achilleos (2013), se define como el uso de los dispositivos móviles para acceder o comunicar información en cualquier momento y lugar. Abarca el estudio consciente de la lengua por medio de terminales portátiles y los usos sociales de la lengua tanto en aprendizajes formales como no tan formales.

Jordano, Castrillo y Pareja-Lora (2016) explican cómo CALL surge desde el aula de LE y de un contexto formal de aprendizaje para adaptarse más tarde a un aprendizaje autónomo. En cambio, MALL tiene un recorrido distinto: desde contextos informales se adapta a la enseñanza formal, normalmente como un complemento de formación.

Acerca de los contextos de aprendizaje, en el uso de la tecnología móvil se combinan el contexto formal, el no formal y el informal, haciendo que sea difícil diferenciar uno de otro. El alumno a menudo no es consciente de que está aprendiendo al usar las diferentes herramientas digitales. El reto es conocer de qué forma explotar los recursos para que a través del móvil el aprendizaje llegue a ser significativo (Camacho, 2011).

Con anterioridad a estas segmentaciones, surgió la noción de *e-learning* (*electronic learning*): educación a distancia virtualizada que se desarrolla por canales digitales y que usa herramientas digitales como páginas web, foros, etc. para dar soporte a los procesos didácticos. Los alumnos y profesores están separados físicamente, pero entre ellos hay una comunicación en la que se produce una interacción pedagógica continua (Santiago, Trbaldo, Kamijo y Fernández, 2015). En el proceso, el alumno se convierte en el eje central, quien además deberá autogestionar su aprendizaje (CFP, 2007).

El *e-learning* se sirve de herramientas digitales, entendidas como recursos de *software* (incluso de *hardware*) con los que cuentan los dispositivos electrónicos de tipo informático y móvil (ALEGSA, 2018). Podemos encontrar desde wikis a plataformas de aprendizaje de lenguas o *apps* para móviles o tabletas. Una de las ventajas en el uso de las herramientas digitales es que posibilitan las comunicaciones a distancia (redes sociales, videoconferencias, etc.). Asimismo, con el objetivo de obtener un uso eficiente de ellas se hace imprescindible disponer de destrezas, conocimientos y aptitudes (Yi Min Shum Xie, 2020) que permitan redundar en su beneficio.

A partir del concepto de *e-learning*, surgió el *b-learning* (*blended learning*), que se relaciona con una actividad semipresencial: se combina la formación presencial en el aula y la formación *online* mediante internet o medios digitales (Gamelearn, 2020).

Con la aparición de los teléfonos móviles inteligentes —elementos imprescindibles en las sociedades actuales—, la educación no podía quedarse al margen en su uso. Así, como una evolución del *e-learning* (Caudill, 2007) aparece un nuevo campo, el *mobile learning* (*m-learning*) o aprendizaje móvil (aulaPlaneta, 2018). Este enfoque pedagógico utiliza dispositivos o terminales móviles de pequeño tamaño como son los móviles o *smartphones*, tabletas, PDA u otro artilugio electrónico que incluya conectividad inalámbrica. Como comenta Morales (2018), la unión de la tecnología móvil y el *e-learning* potencian tres beneficios: 1) La flexibilidad en el tiempo y lugar del aprendizaje. 2) La interacción y participación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. 3) El desarrollo de la comunicación en el proceso educativo.

Santiago, Trbaldo, Kamijo y Fernández (2015) consideran el *m-learning* como una extensión del *e-learning* que amplía tiempos y espacios educativos y al compararlos determinan que el *m-learning* es más personalizable y más interactivo. También lo relacionan con el *ubiquitous learning* (*u-learning*): el aprendizaje de cualquier tema ocurre en cualquier lugar y en cualquier momento —*anything, anytime, anywhere*— a través de tecnología cercana al alumno, como es el teléfono móvil.

Entre sus reflexiones, estos expertos explicitan que al acceder a la información en el momento que mejor le convenga, el alumno está formando parte activa del proceso de aprendizaje. Adicionalmente, resaltan otras cualidades del *m-learning*: aprendizaje centrado en el contexto del alumno; interacción y colaboración en el aprendizaje; mejoría en la confianza en el aprendizaje y la autoestima del alumno; fomento de nuevas habilidades, y desarrollo de la AA (Santiago, Trinaldo, Kamijo y Fernández (2015).

A su vez, Moll (2016) destacaba algunas cualidades del *m-learning* (Tabla 2):

Tabla 2. Características del *m-learning*

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
Flexibilidad	El aprendizaje se amolda a las necesidades del alumno.
Motivacional	Su cotidianidad predispone al alumno a ser más receptivo en el aprendizaje.
Uso personal	Cada alumno tiene su propio dispositivo electrónico personalizado.
Portabilidad	El tamaño ayuda a llevarlo encima.
Ubicuidad	Se aprende qué, cuándo y dónde el alumno quiere.
Conectividad	Posibilita el acceso a internet.
Accesibilidad	Disponibilidad de herramientas digitales gratuitas que permiten el aprendizaje.

Nota: Fuente Santiago Moll (2016)

Moll (2016) también especifica ciertas ventajas del *m-learning*: facilita el aprendizaje de lenguas, mejora el desarrollo de habilidades, promueve la interacción y la comunicación tanto síncrona (en tiempo real) como asíncrona (sin correspondencia temporal) e impulsa el trabajo colaborativo y cooperativo mediante la distribución de tareas. Por su parte, Klopfer, Squire y Jenkins (2002) sugieren que hay que aprovechar al máximo el factor portátil y detallan como ventajas la portabilidad, la interactividad social (intercambiar datos y colaborar con otras personas cara a cara), la conectividad y la individualidad (personalizar el dispositivo y proporcionar autonomía).

Otro enfoque es el de Mosquera (2018), quien incide en el desarrollo de la competencia digital como una de las ventajas del *m-learning* y el fomento de aprender a aprender. Para conseguirlo, hay que enseñar a hacer un buen uso de las herramientas digitales. Igualmente, reconoce entre sus bondades el fomento de la AA; el aumento de la motivación y la participación; el trabajo colaborativo mediante tareas, y el aprendizaje informal y constante. Añade otros aspectos: el rol del profesor como mediador tecnológico y la cercanía entre profesor y alumnos. En este mismo sentido, Amos (2015) considera que "el *m-learning* es una de las herramientas más poderosas de enseñanza y aprendizaje" que rompe barreras entre profesores y alumnos.

No obstante, también se identifican ciertas desventajas en el uso del móvil para el aprendizaje de lenguas. Los aspectos negativos están sobre todo relacionados con el aparato físico: el tamaño de la pantalla y el grado de usabilidad, especialmente para escribir en el teclado; la corta autonomía de las baterías (si el aparato está enchufado, deja de ser aprendizaje móvil); la escasez de almacenamiento, o la insuficiencia en programas y aplicaciones (Escuela20, 2020). También Mosquera (2018) señala algunos inconvenientes: la falta de preparación docente, por lo que se debe fomentar la competencia digital del profesor; la posibilidad de daños físicos y psicológicos (estrés visual o dependencia); el uso abreviado o incorrecto de la lengua, y la falta de objetivos pedagógicos, que hace que pueda emplearse el móvil como un fin, no como un medio.

Tras compilar información sobre a) las particularidades formativas concretas que rigen a los alumnos migrantes adultos en la enseñanza-aprendizaje de E/L2 y b) los atributos que distinguen la modalidad didáctica *m-learning*, procederemos a recabar referencias bibliográficas de estudios preliminares que hayan vinculado ambos aspectos.

2.3.2. El *m-learning* en alumnos migrantes adultos

Tanta es la relevancia del *m-learning* a nivel mundial que la Unesco hace años que organiza un evento anual denominado Semana del Aprendizaje Móvil que reúne a expertos en educación y tecnología y desde el cual se ha establecido un programa para aprovechar las ventajas del uso de terminales móviles por su versatilidad para llegar a cualquier lugar del planeta. Este organismo colabora con distintos gobiernos con la intención de hacerles ver las capacidades de esta tecnología en la consecución de un aprendizaje más inclusivo, accesible e igualitario —entre los grupos humanos objetivos están los migrantes—. Además, estudia cómo los dispositivos móviles pueden promover la alfabetización en la población y mejorar la formación de los profesores (Unesco, 2019).

Sin embargo, la propia Unesco (2016) recoge que el tipo de dispositivo utilizado en la educación no es relevante, sino que hay otros factores clave, como son: el papel de los profesores para conseguir una exitosa experiencia de aprendizaje, puesto que son los que permiten con sus decisiones conectar a sus alumnos, sus dispositivos y el aprendizaje; la interacción entre los profesores para enriquecer su propio conocimiento; una buena conexión tecnológica, y el acceso a recursos didácticos de calidad.

Desde el ámbito europeo también se han hecho esfuerzos para facilitar la inclusión social de los migrantes haciendo uso de la tecnología. Así, entre 2012 y 2015 se desarrolló el proyecto MASELTOV: Mobile Assistance for Social Inclusion and

Empowerment of Immigrants with Persuasive Learning Technologies and Social Network Services (Unión Europea, 2018). Su función era investigar y desarrollar una plataforma digital orientada a proporcionar servicios y herramientas digitales (aplicaciones, videojuegos, etc.) (UOC, 2013) para facilitar la integración de los migrantes y potenciar la diversidad cultural en Europa.

El proyecto MASELTOV (2016) reconocía la importancia de la telefonía móvil inteligente como un medio esencial que facilita la vida de los migrantes desde el primer momento de la migración, tanto para contactar con sus países de origen como por servir como herramienta imprescindible por razones laborales o personales (por ejemplo, la búsqueda de información concerniente a servicios sociales o administrativos).

Entre las prioridades del proyecto MASELTOV (2016) destacaban la revisión de los problemas y las necesidades de la población migrante y la ejecución de investigaciones sobre las singularidades entre grupos diferenciados para evitar ofensas por motivos culturales y sociales. Asimismo, el proyecto insistía en el factor social al señalar las posibilidades que ofrece la telefonía móvil para interactuar socialmente. En este aspecto, el Institute of Educational Technology (2017) admite que el móvil es una buena herramienta de uso social para los migrantes adultos como, por ejemplo, cuando se realizan tareas de forma colaborativa, pero también hay que tener en cuenta los aspectos políticos, culturales o éticos cuando se desarrollan recursos digitales.

En la literatura hay distintos estudios sobre el *m-learning* aplicado a la enseñanza-aprendizaje de L2 en alumnos migrantes adultos, mayoritariamente para el inglés. Uno de estos estudios es el de Gaved y Peasgood (2017), basado en el proyecto MASELTOV, y que puso a prueba un sistema que combinaba una *app* móvil con balizas electrónicas (*beacons*) en Milton Keynes (Reino Unido) y que buscaba proporcionar no solo habilidades lingüísticas, sino también conocimientos sobre la ciudad.

En su investigación, Gaved y Peasgood (2017) concluyeron que el contexto social y el deseo de pertenecer a la nueva sociedad son influencias importantes cuando se utilizan móviles para el aprendizaje de lenguas y descubrieron que los factores socioculturales deben ser considerados cuidadosamente, junto con un cuestionamiento reflexivo sobre aspectos de tiempo, lugar y actividad. Al respecto, los autores indicaron que, en el uso del móvil, las influencias sociales y culturales de los migrantes afectaban a la ubicación, al momento y al tipo de aprendizaje.

Sobre este punto, en algunos casos los migrantes optaban por aplazar el aprendizaje, puesto que las necesidades culturales para adaptarse a la sociedad de acogida chocaban a veces con las características de su propia cultura. Así, durante el estudio se produjeron situaciones incómodas entre los migrantes como, por ejemplo, al tomar la iniciativa para iniciar una conversación o reproducir audio en público, rasgos que son juzgados inapropiados en ciertas culturas (Gaved y Peasgood, 2017).

No obstante, la investigación dirigida en Canadá por Demmans (2017) pone de relieve la falta de investigaciones en el campo de la población migrante y enfatiza la limitada comprensión que se tiene del uso que hacen los alumnos migrantes adultos de las tecnologías móviles, dado que el análisis de las herramientas móviles en el aprendizaje de lenguas se ha centrado principalmente en niveles postsecundarios, no entre los alumnos que deben usar la lengua para sobrevivir.

En su estudio, centrado en el uso del móvil para fomentar la competencia del inglés, la autora se preguntó: 1) cómo los migrantes apoyaban sus necesidades de comunicación y aprendizaje utilizando las herramientas móviles a las que podían acceder, y 2) cuáles de estas necesidades de comunicación y aprendizaje no estaban siendo satisfechas por las herramientas MALL. Para la obtención de los corpus, la investigadora se sirvió de entrevistas semiestructuradas a 18 alumnos migrantes adultos (Demmans, 2017).

Varios son los hallazgos a los que llegó Demmans (2017). Por un lado, señaló que la mayoría de los migrantes aún no había integrado el uso de herramientas móviles para apoyar el aprendizaje de idiomas en sus actividades cotidianas; solo los migrantes con mayor dominio del inglés recurrían al uso de estas herramientas para llenar los vacíos de información (por ejemplo, para buscar léxico o escuchar audios a fin de desarrollar la comprensión oral). Por otro, remarcó que muy pocas herramientas digitales eran capaces de resolver las dificultades de aprendizaje (que incluían la capacidad de comunicarse, supervisar el propio aprendizaje y obtener apoyo socioemocional) a las que hacían frente los migrantes en contextos sociales, educativos o tecnológicos.

Por consiguiente, el estudio de Demmans concluye que, aunque los alumnos migrantes adultos con mayor competencia comunicativa utilizan las herramientas digitales para acceder a la información y dar respaldo a tareas de aprendizaje, necesitan de apoyo adicional emocional, metacognitivo y social para beneficiarse al máximo, circunstancias que no promueven el fomento de la AA. Por ende, los hallazgos de la investigación inciden en crear herramientas móviles que amplíen el desarrollo de nuevas habilidades

para que el alumno migrante adulto pueda planificar su aprendizaje, fomentar la competencia comunicativa, su AA y recibir apoyo socioemocional (Demmans, 2017).

Después de las consideraciones anteriores, se observa que el trabajo de Demmans (2017) ahonda en la necesidad que tienen los alumnos migrantes adultos de aprender a reflexionar y regular el aprendizaje y apunta hacia el desarrollo de la AA a través del uso del móvil, por lo que está en la línea de lo que se quiere analizar en este estudio. Los móviles se abastecen de herramientas digitales que deben ayudar a que el alumno migrante adulto pueda identificar lo que necesita aprender, seleccionar los recursos que más se adecúen a sus objetivos y fomentar las habilidades ajustadas a sus necesidades.

Continuando con la literatura, en nuestra búsqueda de bibliografía que se ocupe de esta problemática para la enseñanza-aprendizaje de español, hemos encontrado pocas investigaciones al respecto, además del proyecto MASELTOV. En líneas generales, hay escasez de investigaciones que relacionen el *m-learning* con los alumnos migrantes adultos. Sí que hay estudios que analizan el *m-learning* en la enseñanza-aprendizaje de español y que son pertinentes para nuestro trabajo.

Este es el caso de la investigación de enfoque cualitativo de Mejía (2016) sobre los beneficios de integrar el *m-learning* en el aula de español para impulsar la participación de los estudiantes y su aprendizaje autónomo. Para la recopilación de los datos se combinaron 4 instrumentos: 1) una encuesta *online* de preguntas abiertas, 2) observaciones en el aula, 3) vídeos de los alumnos y 4) una entrevista semiestructurada y comunicaciones vía correo electrónico con los profesores. El estudio se efectuó con 72 alumnos de pregrado y posgrado de nivel de competencia A1 y 4 profesores.

Para su investigación, Mejía (2016) se cuestionó: 1) ¿cómo se beneficiaban los estudiantes al integrar el *m-learning* en la enseñanza del idioma español?, 2) ¿cómo podrían estas actividades motivar la participación de los estudiantes y el aprendizaje autónomo? y 3) ¿cómo podría el uso de las actividades de aprendizaje *online* motivar a los profesores a implementar estas actividades en sus clases? Tras analizar los resultados, la investigación arroja las siguientes reflexiones:

- 1) Los estudiantes afirmaron beneficiarse del *m-learning* (mejoras en las destrezas orales, el vocabulario y la gramática), pero describieron aspectos emocionales negativos como la frustración o la ansiedad por los problemas técnicos.
- 2) Se desarrolló la AA al realizar búsquedas léxicas y gramaticales para poder realizar la grabación de las muestras de vídeos y se evidenció la motivación de los

alumnos al grabarse varias veces. Asimismo, los alumnos describieron procesos reflexivos sobre el proceso de aprendizaje.

- 3) Los profesores admitieron sentirse preocupados por los problemas tecnológicos, que podían causar pérdida de tiempo y provocar ansiedad en el alumnado. Sin embargo, acogieron con agrado el *m-learning* para crear tareas que potenciasen el aprendizaje y reconocieron beneficios como el compromiso de sus alumnos ante la tarea y el fomento de las habilidades orales (Mejía, 2016).

Tanto los interrogantes como los hallazgos de Mejía (2016) abarcan las inquietudes que impulsan el presente trabajo y serán muy relevantes para comparar las similitudes y desemejanzas entre el estudio de Mejía y el nuestro debido a las diferencias en la tipología de los alumnos.

Tras la revisión de los planteamientos teóricos y de las investigaciones relacionadas, a continuación, se establecen los objetivos de este estudio.

3. TEMA, PREGUNTA Y OBJETIVOS

El tema de este trabajo se centra en la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning* de E/L2 con alumnos migrantes adultos. Una vez establecido el tema general, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las percepciones de los profesores de E/L2 de una ONG de Madrid, España, sobre la repercusión de la modalidad de enseñanza-aprendizaje m-learning en los alumnos migrantes adultos?

Para dar respuesta a esta pregunta, se establecen los objetivos, diferenciando entre general y específicos:

- *Objetivo general*
(OG). Describir las percepciones de los profesores de E/L2 de una ONG de Madrid, España, sobre la repercusión de la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning* en los alumnos migrantes adultos.
- *Objetivos específicos*
(OE1). Valorar la adecuación de la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning* a las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos migrantes adultos.
(OE2). Determinar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en los alumnos migrantes adultos mediante la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning*.
(OE3). Conocer los criterios de los profesores de alumnos migrantes adultos en la selección de contenidos y materiales didácticos adaptados a la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning*.
(OE4). Analizar la competencia digital de los profesores para desempeñar su trabajo y de los alumnos migrantes adultos para conocer sus capacidades ante la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning*.

4. METODOLOGÍA

4.1. Tipo de investigación

En el eje *continuum* cualitativo-cuantitativo propuesto por Perry (2005), este estudio se inclina hacia el extremo cualitativo: se sitúa en un entorno natural, no experimental; tiene un diseño de naturaleza emergente, de carácter abierto que se modifica durante su desarrollo (Dörnyei, 2007); se tratan percepciones, experiencias o valores desde la perspectiva de los actores sociales que son estudiados y la labor de la investigadora es darle sentido a partir de su reflexión (Márquez, 2007); parte de una muestra pequeña (2 profesores y 3 alumnos migrantes adultos), y las conclusiones se formularán mayoritariamente por la interpretación subjetiva de la investigadora.

Atendiendo a la clasificación de Creswell (2007) con respecto a los tipos de investigación cualitativa, se encuadra dentro de los estudios de caso, pues el foco es la interpretación de los datos de un contexto determinado (Rosado, Fullana, González y Pujolà, 2019). No se basa en ninguna hipótesis o teoría, sino que se efectuó una descripción lo más exhaustiva posible sobre una situación concreta y se descubrieron aspectos relevantes que pueden resultar de interés para otras investigaciones.

Esta investigación es de tipo descriptivo: se examina una situación precisa en el momento en que se está produciendo el estudio (Rodríguez, Gil y García, 1996). A partir de entrevistas, se analizan las percepciones de los profesores y de los alumnos migrantes adultos sobre la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning* en unas circunstancias que alteraron la manera de impartir y recibir la formación de español.

4.2. Descripción del contexto y muestra

4.2.1. Contexto

La ejecución de esta investigación tuvo lugar durante el segundo trimestre de 2020 con profesores y alumnos de la ONG Fundación La Merced Migraciones de la sede sita en Madrid, uno de las 3 emplazamientos con los que cuenta la institución en territorio español. La Fundación tiene como objetivos la acogida de las personas migrantes (especialmente adultos jóvenes de edades comprendidas entre los 18 y 25 años) y la elaboración de programas para erradicar la desigualdad y la exclusión social. Para ello, esta entidad ha elaborado unos itinerarios individualizados con el fin de atender las necesidades del migrante (Fundación La Merced-Migraciones, s.f.).

La institución proporciona pisos de acogida temporal a los migrantes adultos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. En estos pisos residen alrededor de 10 individuos a los que se les proporcionan todos los recursos para cubrir las necesidades esenciales (comida, salud, administración, apoyo psicológico, etc.). Además, para las personas no hispanohablantes, es un requisito imprescindible que asistan a las clases de español durante el tiempo de residencia.

La Fundación trabaja en distintos proyectos por la inclusión social de los migrantes, entre ellos 2 programas donde se atiende a adultos en situación de vulnerabilidad y cuyos integrantes se mezclan en las clases de español:

- 1) “Atención humanitaria”, con jóvenes hasta 21 años que precisan una actuación inmediata. El programa incluye: acogida, acompañamiento personalizado, apoyo psicológico, formación en español o cualquier otra formación.
- 2) “Protección internacional”, con jóvenes de 18 a 25 años. Incluye: seguimiento personal; vivienda; atención psicológica; formación en español y en herramientas TIC, o itinerarios de inserción laboral (Fundación La Merced-Migraciones, s.f.).

Así, con el fin de facilitar la integración sociolaboral, la Fundación imparte cursos de español para que los migrantes puedan cubrir sus necesidades o mejorar las habilidades comunicativas. Estos cursos se dividen en 4 niveles flexibles de competencia lingüística: alfabetización, A1, A2 y B1. En referencia a esta clasificación, en el momento de llevar a efecto la generación de los datos para la investigación (junio de 2020), había 36 alumnos formándose mediante el *m-learning*: 6 alumnos en alfabetización, 6 alumnos en A1, 19 alumnos en A2 y 5 alumnos en B1.

Para la asignación de nivel se procede a un análisis de las necesidades comunicativas del migrante y se toma en consideración si la persona ha estado escolarizada o no. Hay que reseñar que gran parte de los alumnos migrantes adultos de esta institución proviene de entornos donde la educación formal tiene muy poco recorrido: solo una parte de los alumnos alcanza la educación secundaria, siendo frecuente que hayan estado escolarizados durante un breve período (Fundación La Merced-Migraciones, s.f.).

En lo relativo al profesorado, en la Fundación hay 2 profesores titulares que ejercen la docencia de manera continuada (los profesores participantes en este estudio y que impartían las clases a los 36 alumnos antes mencionados). Igualmente, hay estudiantes universitarios de ELE que realizan sus prácticas docentes en la entidad, además de un número variable de profesores voluntarios que colaboran ocasionalmente.

Acerca de la duración de las sesiones formativas, las clases presenciales son de 1 h 30 min, 4 días a la semana. Durante la etapa de confinamiento, las sesiones se efectuaron por WhatsApp o Hangouts (para los alumnos que disponían de móviles con poca memoria) con un tiempo de 30 minutos. Más tarde se ampliaron a una 1 hora cuando se empleó la versión gratuita de Zoom: 40 minutos en Zoom + 20 minutos a través de envío de actividades por WhatsApp.

Concluimos mencionando que las actividades formativas de las clases impartidas por los profesores titulares se compaginan con cursos virtuales como los de la UNED (s.f.). Igualmente, la Fundación continúa instruyendo a los migrantes tras alcanzar el nivel B1. Estas personas asisten a clases impartidas por los profesores (titulares, en prácticas o voluntarios), a academias privadas o se inscriben en cursos *online*.

4.2.2. Muestra

Para la realización de la presente investigación se contó con:

- Los 2 profesores titulares de español —una profesora, quien llevaba más tiempo trabajando en la Fundación, y un profesor—. Ambos se encargaron del cambio de modalidad de la formación presencial a la virtual y disponían de un alto grado de conocimiento sobre las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, lo que permitió abordar los objetivos marcados en este estudio.
- 3 alumnos migrantes adultos de nivel B1, acogidos al programa de “Protección internacional”, y preseleccionados por la profesora, quien estaría presente en la entrevista grupal.

En la selección de los alumnos migrantes adultos se tuvieron en cuenta varios aspectos:

- su formación a través del *m-learning* permitía que tuvieran conocimiento del problema que se investigaba,
- la voluntariedad en ser entrevistados y el grado de confianza con la profesora, y
- su nivel de competencia en español aseguraba la comunicación a lo largo de la entrevista (el francés es la lengua predominante entre los alumnos de la institución y ni la profesora titular ni la investigadora tenían la suficiente competencia comunicativa en esta lengua).

Cabe agregar que la investigadora no conocía antes de este estudio a los profesores ni a los alumnos migrantes de la Fundación.

Después de tratar los rasgos concernientes al contexto y muestra, en el siguiente bloque se detalla de qué forma se procedió a la generación de los corpus del estudio.

4.3. Técnicas e instrumentos para la recopilación de la información

La manera en que esta investigación abordó el problema de la repercusión del cambio de modalidad de enseñanza-aprendizaje de E/L2 en los alumnos migrantes adultos fue mediante: 1) la recopilación de información a través de 2 entrevistas individuales a los profesores (instrumento 1); 2) con una entrevista grupal a 3 alumnos migrantes adultos para cotejar la información (instrumento 2), y 3) por la labor analítica e interpretativa de la propia investigadora, procediendo con ello a su triangulación.

El uso de estos instrumentos tuvo como propósito la construcción de significados sobre la realidad que se investigaba, a partir de la interacción de la investigadora con los agentes implicados en el estudio. Ello permitió responder a las distintas cuestiones que se fueron formulando durante el proceso investigativo.

Se seleccionó la entrevista por ser considerada una de las técnicas de generación de datos más utilizada en las investigaciones cualitativas a partir de la interacción de 2 o más participantes y en la que se reflejan su punto de vista y sus percepciones (Madrid, 2001). Con ella se extrae información de manera profunda y se facilita la aclaración de posibles dudas durante su ejecución, consiguiendo así respuestas más eficaces (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

A nuestro entender y conforme a los objetivos trazados, la entrevista se adecuaba a los propósitos de este estudio y de ahí que esta investigación se base principalmente en la información generada a través de esta técnica. En todas las entrevistas (instrumentos 1 y 2) se realizó un pilotaje previo como se verá más adelante (4.5.2. Pilotaje).

4.3.1. Dimensiones e indicadores

En el estudio se definió el esquema de operacionalización de conceptos / variables (Reguant y Martínez-Olmo, 2014; Soto, 2018) en el que se identificaron:

- las *dimensiones* (áreas o temas) de los conceptos y fundamentos que se querían investigar, según la exposición de las cuestiones tratadas en el marco teórico y
- los *indicadores* (elementos de observación) correspondientes a cada dimensión.

Para su conceptualización se revisaron estudios anteriores (González, 2014; Henning, 2014) y consideramos que el modelo del trabajo de González (2014) se ajustaba mejor a nuestras necesidades, a pesar de no estar relacionado con el campo de la adquisición de segundas lenguas, aunque sí con el *m-learning* de las Ciencias Sociales en la educación secundaria.

En nuestro trabajo se establecieron 7 dimensiones, con arreglo a los objetivos de la investigación, y 38 indicadores. En la Tabla 3 se exponen las dimensiones e indicadores para cada uno de los 4 objetivos específicos del estudio y el instrumento utilizado.

Tabla 3. *Objetivos, dimensiones, indicadores e instrumentos*

OBJETIVO	DIMENSIÓN	INDICADOR	INSTRUMENTO
	1. Datos personales	1. Edad [A]	• [EP]
		2. Género [A]	• [EG]
		3. Formación [A]	
		4. Formación [P]	
		5. Experiencia [P] [EP]	
(OE1) Valorar la adecuación de la modalidad de enseñanza- aprendizaje <i>m-learning</i> a las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos migrantes adultos.	2. Cualidades del <i>m-learning</i>	6. Motivación	• [EP]
7. Flexibilidad		• [EG]	
8. Uso personal			
9. Portabilidad			
10. Ubicuidad			
11. Comodidad			
12. Utilidad			
13. Facilidad de uso			
14. Participación			
15. Apoyo en el aprendizaje			
16. Proactividad			
17. Componentes emocionales / actitudinales (autoestima y confianza)			
18. Fomento de la interacción y la comunicación			
19. Fomento del trabajo colaborativo			
20. Desarrollo de la competencia digital			
3. Percepción sobre el cambio de modalidad de enseñanza- aprendizaje		21. Actitud hacia la nueva forma de enseñanza-aprendizaje	• [EP] • [EG]
		22. El rol del profesor [EP]	

OBJETIVO	DIMENSIÓN	INDICADOR	INSTRUMENTO
	4. Percepción de aprendizaje	23. Fomento del aprendizaje 24. Motivación 25. Aprendizaje significativo 26. Desarrollo de la competencia comunicativa	• [EP] • [EG]
(OE2) Determinar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en los alumnos migrantes adultos mediante la modalidad de enseñanza-aprendizaje <i>m-learning</i> .	5. Autonomía en el aprendizaje	27. Aprendizaje informal y constante 28. Proactividad 29. Motivación 30. Ubicuidad 31. Aprender a aprender	• [EP] • [EG]
(OE3) Conocer los criterios de los profesores de alumnos migrantes adultos en la selección de contenidos y materiales didácticos adaptados a la modalidad de enseñanza-aprendizaje <i>m-learning</i> .	6. Recursos didácticos	32. Adecuación de los contenidos didácticos 33. Interés por los temas 34. Utilidad para aprender 35. Flexibilidad	• [EP] • [EG]
(OE4) Analizar la competencia digital de los profesores para desempeñar su trabajo y de los alumnos migrantes adultos para conocer sus capacidades ante la modalidad de enseñanza-aprendizaje <i>m-learning</i> .	7. Competencia digital	36. Problemas y dificultades tecnológicos 37. Habilidades tecnológicas 38. Necesidades formativas	• [EP] • [EG]

Nota: Adaptación “Tabla de especificaciones del cuestionario final” (González, 2014).

[A] = alumnos. [P] = profesores. [EP] = entrevistas a profesores. [EG] = Entrevista grupal.

Seguidamente, se describe cada una de las dimensiones:

Dimensión 1. En *datos personales* se atendió a la dimensión personal de los profesores y de los alumnos. En los primeros, para describir su experiencia docente y su formación específica en ELE y en los segundos para encuadrar su perfil sociodemográfico. Los indicadores cambian de un instrumento a otro. Esta dimensión, aunque no cumple con ninguno de los objetivos del estudio, permitió contextualizarlo. Además, los rasgos concernientes a la formación de los alumnos sería un indicador trascendental para entender cómo podía afectar a otros indicadores como los correspondientes a la AA.

Dimensiones 2, 3 y 4. Para analizar la valoración de la adecuación de la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning* a las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos migrantes adultos (OE1) se prescribieron 3 dimensiones:

- Dimensión 2. *Cualidades del m-learning*. Se quiso conocer si los actores involucrados en el estudio (profesores y alumnos) percibían las características del *m-learning* descritas en el marco teórico como ventajas o dificultades.
- Dimensión 3. Se propuso valorar la *percepción sobre el cambio de modalidad de enseñanza-aprendizaje*, describiendo la actitud de los participantes hacia la nueva metodología, así como detallar el rol del profesor ante esta modalidad.
- Dimensión 4. *Percepción de aprendizaje*, que ahondaba en la interpretación de los profesores y alumnos acerca de si el *m-learning* redundaba en un aprendizaje significativo, el fomento del aprendizaje y en la motivación del alumnado.

Dimensión 5. *Autonomía en el aprendizaje*. En el marco teórico se observó nuestro interés por determinar el desarrollo de la AA en los alumnos migrantes adultos mediante la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning* (OE2). Para ello, se detallaron indicadores como aprendizaje informal y constante, proactividad o motivación.

Dimensión 6. *Recursos didácticos*. Esta dimensión refería al objetivo específico que pretendía dar a conocer los criterios de los profesores de alumnos migrantes adultos en la selección de contenidos y materiales didácticos adaptados a la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning* (OE3). De esta manera, se quería saber si los recursos empleados se adecuaban a las necesidades del alumnado, teniendo en cuenta los temas de su interés y su utilidad para el día a día.

Dimensión 7. *Competencia digital*. Se dispuso esta dimensión a tenor de la inclinación de la investigación por analizar si los profesores contaban con ella para desempeñar su trabajo. Igualmente, era esencial conocer si los alumnos migrantes adultos disponían de suficientes capacidades digitales para desarrollar su aprendizaje de español ante la modalidad *m-learning* (OE4). Como un segundo propósito, serviría para examinar si el grado de desarrollo de la competencia digital en el alumnado podría interferir en la AA. También se observaron facetas referentes a la infraestructura tecnológica con la que contaban alumnos y profesores para el cumplimiento de las clases virtuales.

A continuación, se darán a conocer las cuestiones formuladas en cada instrumento utilizado en la investigación, conforme a su dimensión e indicadores. Las entrevistas se realizaron a través de la plataforma de videollamadas y reuniones virtuales Zoom y

fueron grabadas con el consentimiento de los entrevistados para facilitar la labor analítica de la investigadora. En adelante, a las entrevistas semiestructuradas individuales a los profesores se las denominará “entrevistas a profesores” y a la entrevista grupal a alumnos migrantes adultos se la llamará “entrevista grupal”.

4.3.2. Las entrevistas a profesores

Se efectuaron 2 entrevistas individuales con los 2 profesores titulares de la Fundación por videollamada y con la aplicación Zoom. La tipología seleccionada fue la de entrevista semiestructurada, ya que posibilitaba a la entrevistadora/investigadora mayor flexibilidad para alterar el orden de las preguntas en función de las respuestas de los entrevistados y a estos sentirse libres para expresar sus opiniones y percepciones.

Se elaboró un guion por secciones temáticas y con preguntas predeterminadas, que requerían respuestas abiertas y respuestas más específicas. La entrevista se dividió en 6 secciones y 32 preguntas. Las secciones 2 y 3 sirvieron para contextualizar el tipo de entidad y conocer al grupo de alumnos. Las secciones 1, 4, 5 y 6 buscaban adecuarse a las dimensiones e indicadores que tratábamos de analizar en la investigación. En la Tabla 4 aparecen ambos vinculados a las preguntas del guion.

Tabla 4. Preguntas entrevistas a profesores

DIMENSIÓN	INDICADOR	SECCIÓN	PREGUNTA
1. Datos personales	<ul style="list-style-type: none"> • Formación • Experiencia 	1. Datos personales de los profesores	1. Háblame sobre tu formación y cuántos años llevas dedicándote a la enseñanza de español a alumnos migrantes adultos.
		2. Datos sobre la Fundación	2. ¿El enfoque de enseñanza que sigue la Fundación es comunicativo?
		3. Datos de los alumnos migrantes adultos y horas de formación	3. ¿Cuántos alumnos tienes? 4. ¿Cuántas horas de clase impartes a la semana? 5. ¿Coincide el número de clases virtuales con las clases presenciales anteriores a la pandemia?

DIMENSIÓN	INDICADOR	SECCIÓN	PREGUNTA
2. Cualidades del <i>m-learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> Motivación Flexibilidad Uso personal Portabilidad Ubicuidad Comodidad Utilidad Facilidad de uso Participación Apoyo en el aprendizaje Proactividad Componentes emocionales / actitudinales (autoestima y confianza) Fomento de la interacción y la comunicación Fomento del trabajo colaborativo Desarrollo de la competencia digital 	4. Percepciones, actitudes y habilidades de los alumnos migrantes adultos	<p>8. ¿Piensas que el perfil de tus alumnos es el adecuado para recibir la formación en la modalidad <i>m-learning</i>?</p> <p>10. ¿Consideras que se sienten cómodos con la modalidad <i>m-learning</i>?</p> <p>11. ¿Crees que el uso de los móviles fomenta el interés de los alumnos por aprender español?</p> <p>12. ¿Piensas que tus alumnos se sienten motivados con la modalidad <i>m-learning</i>? ¿Por qué? (Ejemplos: facilidad de uso del móvil; uso en cualquier lugar; menor vergüenza / ansiedad por participar).</p> <p>13. ¿Crees que tus alumnos tienen una participación similar en la modalidad <i>m-learning</i> que en la modalidad presencial? ¿Y crees que interaccionan con el resto de los compañeros y contigo igual que antes?</p>
3. Percepción sobre el cambio de modalidad de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Actitud hacia la nueva forma de enseñanza-aprendizaje El rol del profesor 	6. Percepciones, actitudes y habilidades de los profesores	<p>28. ¿Consideras que hay alguna ventaja en la modalidad <i>m-learning</i> sobre la modalidad presencial?</p> <p>29. ¿Cuáles consideras que son las desventajas de la modalidad <i>m-learning</i> sobre la modalidad presencial?</p> <p>30. ¿Te ha costado adaptarte a la nueva modalidad? ¿Podrías decir cuáles han sido o son las dificultades?</p> <p>31. Tras tu experiencia con el <i>m-learning</i>, ¿te gustaría seguir con esta modalidad? - ¿valoras positivamente incorporar a las clases presenciales actividades propiamente del <i>m-learning</i>?</p> <p>32. ¿Cuál crees que es tu papel en la educación <i>m-learning</i>? ¿Ha cambiado tu papel en la enseñanza con los móviles?</p>
4. Percepción de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Fomento del aprendizaje Motivación Aprendizaje significativo Desarrollo de la competencia comunicativa 	4. Percepciones, actitudes y habilidades de los alumnos migrantes adultos	<p>15. Con la modalidad <i>m-learning</i>, ¿has observado si los alumnos han desarrollado las actividades de la lengua más, igual o menos que en la modalidad presencial?</p> <p>16. ¿Consideras que en líneas generales los alumnos están desarrollando la competencia comunicativa? ¿Más, igual o menos que en la modalidad presencial?</p> <p>17. ¿Percibes que tus alumnos realizan un aprendizaje significativo con el <i>m-learning</i>?</p>

DIMENSIÓN	INDICADOR	SECCIÓN	PREGUNTA
5. Autonomía en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje informal y constante • Proactividad • Motivación • Ubicuidad • Aprender a aprender 	4. Percepciones, actitudes y habilidades de los alumnos migrantes adultos	14. ¿Consideras que la modalidad <i>m-learning</i> favorece el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los alumnos? - ¿los alumnos se sienten responsables de su aprendizaje? - ¿participan en la elección de los contenidos? -¿proponen actividades?
6. Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de los contenidos didácticos • Interés por los temas • Utilidad para aprender • Flexibilidad 	5. Selección de recursos didácticos	18. ¿Cuentas con los recursos didácticos necesarios para desarrollar el <i>m-learning</i> ? 19. ¿De dónde proceden los materiales y recursos didácticos que utilizas normalmente en la modalidad <i>m-learning</i> ? 20. ¿Consideras que es fácil encontrar contenidos adecuados a los alumnos migrantes adultos? 21. ¿Dedicas más tiempo adaptando materiales para la modalidad <i>m-learning</i> que para la modalidad presencial?
7. Competencia digital	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas y dificultades tecnológicos • Habilidades tecnológicas • Necesidades formativas 	4. Percepciones, actitudes y habilidades de los alumnos migrantes adultos	7. ¿Consideras que los alumnos cuentan con los medios tecnológicos adecuados para poder recibir la modalidad <i>m-learning</i> ? 9. ¿Opinas que saben utilizar los recursos tecnológicos y están preparados para la modalidad <i>m-learning</i> ? 24. ¿Los alumnos te hacen saber que utilizan recursos digitales distintos a los que tú les indicas para aprender español?
		6. Percepciones, actitudes y habilidades de los profesores	6. ¿Dispones de los medios tecnológicos adecuados para poder impartir las clases en la modalidad <i>m-learning</i> ? 22. ¿Has tenido presente el tamaño de la pantalla del móvil de tus alumnos para planificar las actividades de aprendizaje? 23. ¿Muestras a los alumnos dónde pueden buscar información y qué herramientas digitales pueden usar para aprender español? 25. ¿Tenías algún tipo de formación para la modalidad <i>m-learning</i> ? 26. ¿Estás haciendo algún curso <i>online</i> para afrontar la enseñanza virtual? 27. Después de estos meses enseñando por <i>m-learning</i> , ¿te sientes ahora preparada/o? ¿Consideras que tienes los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para esta modalidad?

Con anterioridad al cierre de la versión definitiva del guion de las entrevistas a profesores, se examinó el instrumento por medio de un pilotaje (4.5.2.1. Pilotaje entrevistas a profesores). La primera entrevista tuvo lugar el 5 de junio de 2020, duró 73 minutos y se entrevistó a la profesora. La segunda entrevista, que se celebró el 12 de junio, duró 59 minutos y el entrevistado fue el profesor. Esta segunda entrevista fue de menor duración, pues a lo largo de la entrevista con la profesora se abordaron temas para contextualizar la institución. Las transcripciones están organizadas en el anexo 1.

4.3.3. La entrevista grupal

Continuando con la recogida de los datos, ahora desde la posición de los segundos agentes implicados en el estudio —los alumnos migrantes adultos— se decidió efectuar una entrevista grupal, de tipo semiestructurado, uno de los instrumentos que sirven para generar datos en las investigaciones de corte cualitativo. El objetivo era conocer las percepciones y valoraciones de los entrevistados sobre el cambio de modalidad de enseñanza y las experiencias vividas por hacer uso del móvil para el aprendizaje de español en el período de confinamiento.

La entrevista grupal sirvió para triangular los datos recogidos a través de este instrumento con la información que aportaron las entrevistas a profesores y con las reflexiones de la investigadora. De esta manera, se pudo argumentar la toma de decisiones y las conclusiones teniendo en cuenta los objetivos propuestos.

En un primer momento se proyectó enviar un cuestionario *online* a través de la aplicación Google Forms a los alumnos de la Fundación, preferentemente a los de los niveles A2 y B1 y descartando a los alumnos de niveles más bajos y con posibles carencias lectoescritoras y digitales, así que se delineó un cuestionario con 22 ítems. Sin embargo, más tarde se nos brindó la oportunidad de convocar en un mismo espacio virtual a 3 de los alumnos migrantes adultos de la Fundación. Nos inclinamos hacia la entrevista grupal por considerarlo un instrumento más libre que el cuestionario para reflejar las opiniones de los entrevistados. Esta cuestión se deliberó con la profesora de la Fundación y una investigadora externa, llegando al consenso de observar la entrevista grupal más acertada para los alumnos de la institución.

En la deliberación, se tuvieron en cuenta las reflexiones de García y Rodríguez (2000), quienes valoran como aspectos positivos de la entrevista grupal: la espontaneidad en la interacción del grupo; la utilidad en un tema del que se dispone de poca información; se observan las dimensiones e indicadores de varias personas simultáneamente, y es un

procedimiento rápido. Asimismo, se sopesaron las limitaciones de este tipo de instrumento, que los mismos autores puntualizan: la poca participación del grupo por sentirse cohibido; la posibilidad de perder el hilo durante la entrevista, o la limitada información por cada uno de los participantes.

Otro motivo para la selección de la entrevista grupal en lugar del cuestionario *online* hace referencia a que la información recopilada podía ser analizada partiendo del mismo método de transcripción y codificación utilizado para las entrevistas a profesores. Teniendo en cuenta la tipología de trabajo en la que se enmarca esta investigación (una memoria de máster), nos pareció apropiado su empleo.

Con la decisión ya tomada, se procedió a ajustar los 22 ítems del cuestionario a las preguntas de la entrevista grupal (anexo 4). De manera semejante a lo realizado con las entrevistas a profesores, se procedió al pilotaje de la versión inicial del guion (4.5.2.2. Pilotaje entrevista grupal). Tras el pilotaje, se guionizaron las cuestiones que se iban a manejar con un total de 19 preguntas, con el objetivo de abarcar las 7 dimensiones estructuradas en el estudio, pero con la diferencia de que no se dividió en secciones. Se plantearon preguntas abiertas y cerradas. En la Tabla 5 se reseñan las dimensiones, los indicadores y las preguntas asociadas en el guion.

Tabla 5. Preguntas entrevista grupal

DIMENSIÓN	INDICADOR	PREGUNTA
1. Datos personales	• Edad	1. ¿Qué edad tenéis?
	• Género	
	• Formación	2. ¿Habéis ido a la escuela en vuestro país?
2. Cualidades del <i>m-learning</i>	• Motivación	
	• Flexibilidad	
	• Uso personal	
	• Portabilidad	
	• Ubicuidad	
	• Comodidad	3. ¿Es cómodo estudiar español por el móvil?
	• Utilidad	
	• Facilidad de uso	4. ¿Creéis que el móvil es útil para aprender español?
	• Participación	5. ¿Creéis que es fácil participar en la clase virtual?
	• Proactividad	
	• Componentes emocionales / actitudinales (autoestima y confianza)	6. ¿Estáis tranquilos o nerviosos en las clases de español con el móvil?
	• Fomento de la interacción y la comunicación	7. Con el móvil, ¿colaboráis con los compañeros para hacer las tareas de clase?
	• Fomento del trabajo colaborativo	¿Os resulta fácil?
• Desarrollo de la competencia digital		

DIMENSIÓN	INDICADOR	PREGUNTA
3. Percepción sobre el cambio de modalidad de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Actitud hacia la nueva forma de enseñanza-aprendizaje 	8. ¿Creéis que aprender español por el móvil tiene algunas ventajas? 9. ¿Qué es lo más difícil de aprender español por el móvil? 10. ¿Os gustaría hacer actividades con el móvil cuando vuelvan las clases normales? 19. Elegid una frase: 1. Prefiero las clases de español en la escuela con el/la profesor/a y los compañeros de clase. 2. Prefiero las clases de español por el móvil.
4. Percepción de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Fomento del aprendizaje Motivación Aprendizaje significativo Desarrollo de la competencia comunicativa 	11. ¿Creéis que aprendéis español como antes? ¿El móvil os ayuda a leer / escribir / escuchar / hablar? 12. ¿Creéis que habéis mejorado vuestro español usando el móvil?
5. Autonomía en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje informal y constante Proactividad Motivación Ubicuidad Aprender a aprender 	14. Cuando no estáis en la clase, ¿usáis el móvil para aprender español? 15. ¿Qué aplicaciones utilizáis? 16. ¿Proponéis a los profesores temas que os interesan?
6. Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> Adecuación de los contenidos didácticos Interés por los temas Utilidad para aprender Flexibilidad 	13. Cuando buscáis aplicaciones o contenidos para aprender español, ¿encontráis temas que os valgan para el día a día?
7. Competencia digital	<ul style="list-style-type: none"> Problemas y dificultades tecnológicos Habilidades tecnológicas Necesidades formativas 	17. ¿Cuáles han sido vuestras mayores dificultades a nivel tecnológico en las clases por el móvil? 18. ¿Habéis mejorado en el uso del móvil?

La entrevista grupal se efectuó el 18 de junio de 2020 con un tiempo de 62 minutos por medio del programa Zoom. En ella estuvieron presentes la profesora (que actuó de observadora y de mediadora), los 3 alumnos migrantes adultos y la entrevistadora/investigadora. Se utilizó un estilo informal y relajado para no abrumar a los entrevistados y la conversación se desarrolló en español, gracias al nivel de competencia comunicativa de los entrevistados. La transcripción se halla en el anexo 2.

4.4. Métodos de análisis de los datos

Los datos generados a partir de las entrevistas se transcribieron a texto por 2 motivos: 1) a causa de la situación de vulnerabilidad de los alumnos entrevistados era inviable mostrar imágenes y 2) considerando el formato de esta memoria, facilitar su lectura. En la transcripción se recurrió a la aplicación Transcripción instantánea de Google de

reconocimiento automático de voz. Después, se migró a Word y se comprobó la veracidad de los datos transcritos, fragmento a fragmento, con el audio almacenado. Además, como la aplicación no lo facilita, se corrigieron los textos, colocando los signos ortográficos para una interpretación correcta (RAE, 2005).

Más tarde, los textos se volcaron al programa de análisis cualitativo asistido por ordenador (QDA) ATLAS.ti, versión 8.4. Este programa informático se ajustaba a nuestras necesidades por permitir asociar etiquetas con el nombre de los indicadores a fragmentos de texto (también permite vincularlas a audios o vídeos). Los textos se codificaron con las etiquetas correspondientes a los indicadores, que se agruparon por dimensiones. La Figura 2 refleja uno de los pasos dados a lo largo de la codificación.

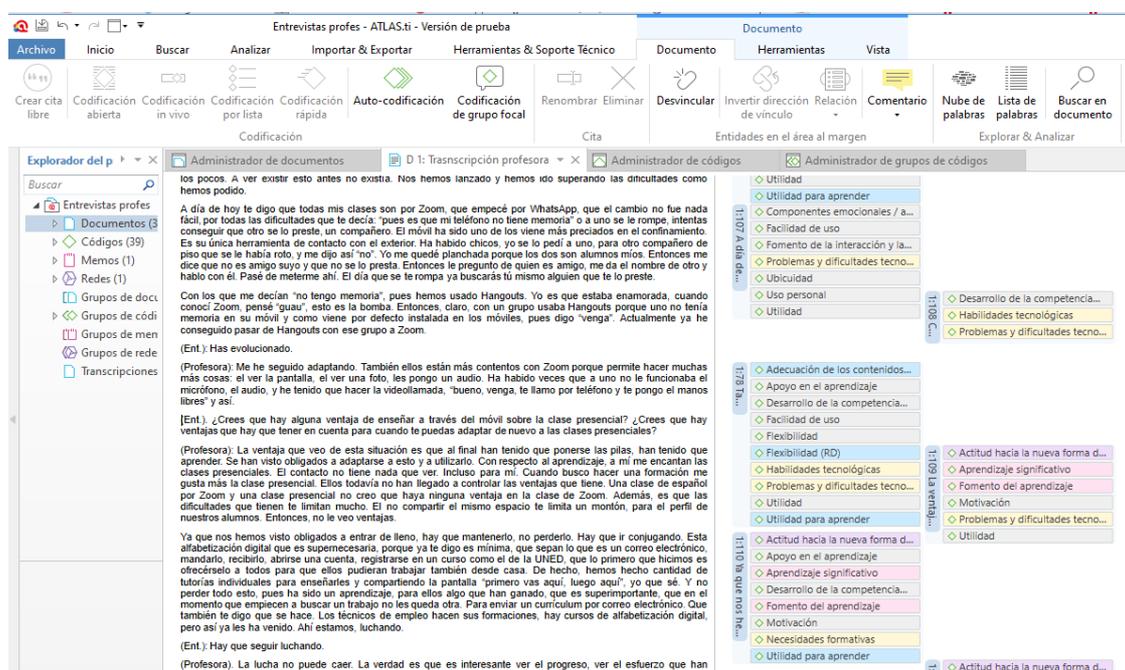


Figura 2: Procesos en la codificación

4.5. Procedimiento

4.5.1. Fases de la investigación

En la planificación del estudio se siguieron varios protocolos encaminados hacia la generación y recogida de la información y a su posterior análisis (Figura 3):

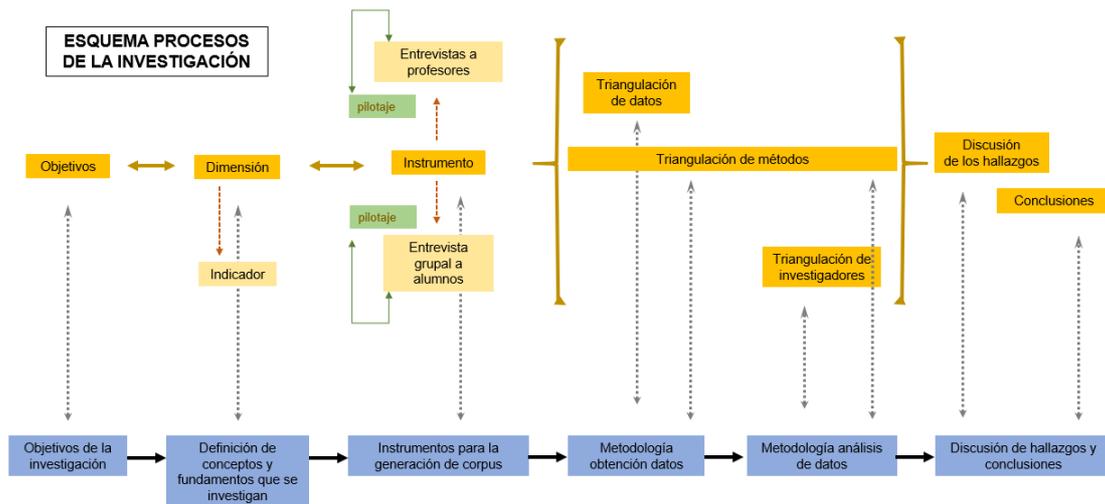


Figura 3: Esquema procesos de la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Tras fijar los objetivos de la investigación, se delimitaron las dimensiones y los indicadores y se diseñaron las versiones iniciales de los 2 instrumentos de recogida de datos, las entrevistas a profesores y la entrevista grupal, teniendo en cuenta, igualmente, otros trabajos de distintos posgrados, algunos no centrados en E/L2, como los de Henning (2014) y González (2014). Después, se sometieron los 2 instrumentos al juicio de 3 expertas con formación en ELE —2 de ellas con experiencia docente en el colectivo de migrantes— para darles validez y verificar la fiabilidad del estudio. Seguidamente, se pilotó el guion de las entrevistas a profesores (4.5.2.1. Pilotaje entrevistas a profesores).

Con la nueva disposición y reformulación de las preguntas de las entrevistas a profesores, se ajustó el guion de la entrevista grupal y se llevó a examen (4.5.2.2. Pilotaje entrevista grupal). Se había esperado hasta la consecución de las entrevistas a profesores para realizar los cambios y poder enfocar hacia los aspectos más relevantes en función de los objetivos propuestos en el estudio (anexo 4). Después se pasó a su versión definitiva, como se ha explicitado más arriba (4.3.3. La entrevista grupal). Finalmente, se celebraron todas las entrevistas.

4.5.2. Pilotaje

4.5.2.1. Pilotaje entrevistas a profesores

Como medida para verificar la idoneidad de las preguntas de las entrevistas a profesores para la investigación, se recurrió al juicio de 3 docentes de ELE. El propósito del pilotaje

fue recoger sus comentarios y conceder validez al instrumento para comprobar su utilidad para la investigación. Con esa información se realizaron los reajustes.

Las deliberaciones con las juezas tuvieron lugar mediante charlas telefónicas y la investigadora de esta memoria convino con ellas las modificaciones que se llevaron a efecto. Así, partiendo de la primera versión que constaba de 7 secciones y 35 preguntas, la entrevista se alteró para convertirla en 6 secciones y 32 preguntas. Tras la discusión, se suprimió la sección 4 y se trasladaron las preguntas de esta sección a la dimensión 7. Aquí también se movieron las preguntas 9 y 22-24, al considerar más relevante colocar en la misma dimensión las cuestiones relacionadas con los medios tecnológicos y los problemas y dificultades derivados de ellos (anexo 3).

4.5.2.2. Pilotaje entrevista grupal

Con la entrevista grupal se siguió un procedimiento similar al establecido en las entrevistas a profesores, a fin de intentar conceder validez y fiabilidad a este instrumento en consonancia con los objetivos del estudio. Ello, además, con el propósito de dotar de rigor metodológico a la investigación.

Una vez que las preguntas se adecuaron al formato de entrevista (4.3.3. La entrevista grupal), se encomendó a las 3 expertas consultadas en las entrevistas a profesores que valoraran el instrumento piloto. Sus argumentaciones y recomendaciones fundamentaron los cambios que posibilitaron el diseño de la versión definitiva (Tabla 5). La adaptación del cuestionario inicial y su transformación al primer guion de la entrevista y posterior pilotaje con las modificaciones llevadas a cabo pueden verse en el anexo 4.

A modo de resumen, dejamos aquí constancia de algunos de los cambios que se produjeron con el pilotaje:

- En la versión inicial, el guion de la entrevista grupal constaba de 15 preguntas; en la versión definitiva se amplió a 19 preguntas.
- Se retomaron los ítems del 4 al 12 y el 20 del cuestionario y se redujeron a 5 preguntas en la entrevista grupal.
- Se restableció la pregunta 4 de la versión inicial de la entrevista grupal.

4.5.3. Triangulación

En el estudio se procedió a una triangulación múltiple como estrategia metodológica con el objetivo de dar fiabilidad y rigor. La triangulación es un mecanismo de control para

garantizar la confiabilidad entre los resultados de una investigación y una estrategia para aumentar su validez (Betrián, Galitó, García, Monclús y Macarulla, 2016). Asimismo, nos ayudaría en el análisis e interpretación de la información del mismo fenómeno que se investigaba al proporcionar más datos y con mayor calidad (Ramos, 2019). Se siguió la taxonomía de Denzin (1970; citado en Betrián, Galitó, García, Monclús y Macarulla, 2016) para distinguir los tipos de triangulación que se suscitaban en el trabajo:

1. *Triangulación de datos*. Durante la recogida de los datos se utilizaron distintas estrategias al usarse 2 tipos de instrumentos y distintas fuentes de información, donde concurrían individuos distintos (2 profesores y 3 alumnos) (*triangulación personal*; Aguilar y Barroso, 2015).
2. *Triangulación de métodos*. Se llevó a cabo una triangulación intramétodo en la recopilación de la información y en su análisis. Se recogieron los datos con los 2 instrumentos y se codificaron y analizaron por separado para el mismo objeto de estudio. Ulteriormente, se cotejaron para dar validez a los hallazgos (Betrián, Galitó, García, Monclús y Macarulla, 2016).
3. *Triangulación de investigadores*, durante el análisis de los resultados. Para ello, se pidió a 2 investigadoras expertas y docentes de ELE que analizaran los datos recopilados. Con esto, se procuraba: a) aportar credibilidad a la investigación (Denzin, 1970), b) calidad y validez a los datos y eliminar el sesgo de la investigadora (Aguilar y Barroso, 2015) y c) ser lo más imparciales posibles en la presentación de los datos (Boyd, 2000; citado en Pomposo, 2015), tratándose de una investigación de corte cualitativo. Los resultados de sus análisis se discutieron con los de la investigadora.

En consecuencia, las fuentes de datos recopiladas requerían contraste, que se resolvió con la triangulación de las entrevistas a profesores, la entrevista grupal y la exégesis de la investigadora.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

5.1. Exposición de los datos y presentación de resultados

En el proceso de selección y reducción de los datos recopilados se analizaron los fragmentos de las entrevistas asociándolas a las dimensiones e indicadores preestablecidos. Para ejemplificar las partes significativas se extrajeron citas, que se dispusieron en formato de tabla³, organizando una tabla por indicador, excepto para la dimensión 1, donde los indicadores y sus citas se exhibieron en una única tabla por valorarlo más eficiente. A este respecto, ya que la dimensión 1 servía para enmarcar la institución sobre la que se basa este trabajo y no se ajustaba a ninguno de los objetivos marcados en la investigación (4.3.1. Dimensiones e indicadores), se examinaron tanto el perfil de los alumnos como la formación en ELE y la experiencia docente de los profesores, factores que consideramos trascendentes para el análisis de los resultados.

Después de las citas, se expondrán los resultados. En la presentación se interpretó cada indicador conforme a las declaraciones de los profesores, se contrastó con la información aportada en la entrevista grupal y se procedió a la interpretación de los hallazgos por parte de la masteranda. Comenzamos por la Tabla 6 (dimensión 1).

5.1.1. Dimensión 1

Tabla 6. Datos personales

INDICADOR	Entrevista profesora	Entrevista profesor	Entrevista grupal
Edad	"La mayoría está por debajo de los 25".	"Son todos jóvenes (...) menores de 25".	(A-1): "Tengo 20 años". (A-2): "Tengo 19 años". (A-3): "Mi edad es 25 años".
Género [alumnos]	"La mayoría son (...) hombres".	"Son todos chicos menos (...) 3 chicas".	Los 3 alumnos entrevistados eran chicos.
Formación alumnos	"Tengo chicos que no han ido a la escuela nunca". "Nuestras clases son grupos muy heterogéneos donde (...) el que ha llegado (...) a una secundaria, (...) son los menos, y luego otros con muy poquitos años de escolarización".	"Es gente que (...) ha ido 1 año o 2 años o gente que no ha ido nunca a la escuela".	(Ent.): "¿Habéis ido a la escuela en vuestro país?" (A-1): "Sí". (Ent.): "Y vosotros, ¿también habéis recibido educación secundaria en Guinea?" (A-2): "Sí, como (A-3)". (A-1): "Yo también".
Formación profesores	"Hice el Máster de enseñanza de español en la Autónoma".	"Hice un posgrado (...) en didáctica del español como LE". "Cursé un posgrado de experto en salud mental con refugiados".	No procede
Experiencia [profesores]	"Llevo en la Fundación (...) 3 años y medio. Anteriormente, no tenía experiencia con personas migrantes".	"Empecé dando clases a refugiados y migrantes (...) hace 5 o 6 años".	No procede

³ Nota. Interpretación de las tablas: " ": cita de los entrevistados; (A-1): alumno 1; (A-2): alumno 2; (A-3): alumno 3, y (Ent.): entrevistadora.

Sin un objetivo específico asignado, la dimensión 1 desempeñó la función de:

- Perfilar a los alumnos migrantes adultos. Los datos arrojaron que prácticamente todos los alumnos migrantes adultos eran jóvenes entre los 18 y 25 años y mayoritariamente hombres: del total de 36 alumnos que recibían la formación a través del *m-learning* solo había un alumno mayor de 25 años y 3 eran mujeres. En lo tocante a la formación (información relevante para examinar la AA, como ya se indicó en 4.3.1. Dimensiones e indicadores), los datos señalaron que los alumnos de la Fundación tenían escasa o nula escolarización en sus países de origen y solo unos pocos alcanzaban la educación secundaria: de los 36 alumnos, 8 de ellos la habían cursado. Para contrastar la información, los 3 alumnos entrevistados (todos hombres jóvenes) manifestaron que habían alcanzado el nivel secundario en su país (procedían de Guinea Conakri).
- Exponer la experiencia de los profesores y su formación en ELE. La información aportada en las entrevistas a profesores reflejó que los profesores tenían formación en ELE. En cuanto a su experiencia, la profesora expuso que el paso por la Fundación era su primera praxis docente con alumnos migrantes adultos y el profesor manifestó alrededor de 5 años trabajando con este tipo de alumnos, habiendo recibido también formación concreta para este colectivo (posgrado de salud mental con refugiados en la Universidad de Barcelona).

5.1.2. Dimensiones 2, 3 y 4 (OE1)

(OE1). Valorar la adecuación de la modalidad de enseñanza-aprendizaje m-learning a las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos migrantes adultos.

En el análisis de este objetivo se contemplaron las dimensiones 2 (tablas 7-21), 3 (tablas 22-23) y 4 (tablas 24-27). Con la dimensión 2 se examinaron las cualidades del *m-learning* descritas en el marco teórico, interpretándolas como ventajas o dificultades desde las percepciones de los entrevistados. Para recabar la información, las preguntas guionizadas en las entrevistas a profesores versaron sobre la adecuación del perfil de los alumnos migrantes adultos a la modalidad *m-learning* y la percepción de características del *m-learning* como la comodidad, el interés por aprender, la motivación, la participación y la interacción (preguntas 8, 10, 11, 12 y 13) (Tabla 4. Preguntas entrevistas a profesores). A fin de contrastar la información, a los alumnos se les consultó acerca de la comodidad, la utilidad, la participación, los aspectos emocionales y la colaboración (preguntas 4-8) (Tabla 5. Preguntas entrevista grupal).

Tabla 7. Motivación

INSTRUMENTO	INDICADOR: Motivación
Entrevista profesora	“Están contentos (...), también ha sido una forma de seguir en contacto (...). No se corta todo, te siguen viendo a través del móvil (...). Creo que se han adaptado muy bien y (...) es (...) increíble el trabajo que han hecho”.
Entrevista profesor	“Creo que se sigue dando ese mismo concepto de aula virtual en el que cuentan, aunque no estén juntos, sí cuenta el respeto hacia sus comentarios”.
Entrevista grupal	(A-2): “Con el español hay que seguir siempre, o sea con el móvil, físicamente, vernos y estudiar”. “El móvil en clase, yo me gustaría para que pueda aprender español”. (A-1): “He aprendido mucho porque es una ocasión para acostumbrarme a comunicar con alguien, (...) que es un poco virtual, que no es enfrente”. (A-3): “A mí también me parece buena idea estudiar con el móvil. (...) cada día tú puedes conseguir un palabra o 2”.

Motivación. Sobre la predisposición de los alumnos migrantes adultos para recibir la formación de español por el móvil, ambos profesores declararon que los alumnos estaban motivados a aprender por este medio. Por una parte, los alumnos estaban contentos porque les posibilitaba continuar con la formación durante el confinamiento y, por otra, les facilitaba el contacto con los profesores.

En su turno, los alumnos mostraron su interés por usar el móvil para aprender: les ayudaba a relacionarse con otras personas y les permitía profundizar en el aprendizaje. Por ello, se observa que el uso del móvil tuvo una influencia positiva en el período de confinamiento, ya que, pese a que era el único medio para continuar con las clases de español, los alumnos se habían adaptado a su uso favorablemente y estaban motivados para continuar aprendiendo.

Tabla 8. Flexibilidad

INSTRUMENTO	INDICADOR: Flexibilidad
Entrevista profesora	“También ellos están más contentos con Zoom porque permite hacer muchas más cosas: el ver la pantalla, el ver una foto, les pongo un audio”.
Entrevista profesor	“Teníamos fotos que (...) fui cogiendo captura de pantalla y se las envié (...) Sabíamos ya en qué pasos no podían continuar y les enviaba: ‘esta es, aquí tal’”.
Entrevista grupal	“(A-2): Sí, hay muchas aplicaciones. Si estamos buscando trabajo en el internet, entonces usamos el idioma español, leemos eso para que entendamos lo que está diciendo”.

Flexibilidad. Este indicador ayudó a determinar si el aprendizaje móvil se adecuaba a las necesidades del alumno. Los profesores ejemplarizaron sus opiniones con la mención a herramientas digitales que adaptaron a las necesidades y conocimientos de los alumnos (Zoom o WhatsApp). Los alumnos, a su vez, reconocieron que se amoldaba a sus necesidades como, por ejemplo, en la búsqueda de empleo.

Tabla 9. Uso personal

INSTRUMENTO	INDICADOR: Uso personal
Entrevista profesora	“El móvil lo utilizan mucho porque al final es lo único que tienen”.
Entrevista profesor	“La primera semana empezamos con WhatsApp porque era lo que ellos tenían y todos utilizan WhatsApp y decidimos que es lo que solo podíamos hacer en el primer momento”.
Entrevista grupal	“(A-3): “Hay gente que no puede usar el móvil correctamente, por ejemplo, solamente para llamar o escribir mensaje y ya está.”

Uso personal. El hecho de que cada alumno contara con un dispositivo propio fue visto como una ventaja, tanto por los alumnos como por los profesores entrevistados, aunque se describieron dificultades debido precisamente a la singularidad de “personal”: la profesora relató que a uno de los alumnos se le rompió el móvil en el período de confinamiento y ninguno de los compañeros de piso estuvo dispuesto a dejarle el suyo.

Tabla 10. Portabilidad

INSTRUMENTO	INDICADOR: Portabilidad
Entrevista profesora	“Les decía (...): ‘cada uno estamos en nuestra casa, imaginad que en realidad es una clase de español y tenemos que seguir’”.
Entrevista profesor	“Ha sido (...) motivo el confinamiento de volver a las clases”.
Entrevista grupal	(A-2): “Con el español hay que seguir siempre, o sea con el móvil, físicamente, vernos y estudiar, hay que seguir”.

Portabilidad. Esta característica del *m-learning* se percibió por parte de todos los involucrados en el estudio como una de las grandes ventajas, puesto que el atributo de movilidad hizo posible la realización de las clases virtuales.

Tabla 11. Ubicuidad

INSTRUMENTO	INDICADOR: Ubicuidad
Entrevista profesora	“Son conscientes de que, primero, estaban en su casa (...), las 24 horas ahí, aburrísimos y (...) de la necesidad que tienen de continuar con el español y seguir aprendiendo”.
Entrevista profesor	“Que lo haya permitido la técnica, pese a que eso, es un móvil, fíjate, aprender a leer con un móvil, en la distancia”.
Entrevista grupal	(A-2): “Tiene ventajas. (...) Hablar con otra persona creo que es fácil entender, más que si tu estás en casa solo. A mí, estaba bueno el móvil”.

Ubicuidad. Los entrevistados expresaron como una de las ventajas del *m-learning* el factor de aprender cuándo y dónde el alumno quiere, aunque se trataba de un contexto forzoso de enseñanza-aprendizaje por el confinamiento obligatorio.

Tabla 12. Comodidad

INSTRUMENTO	INDICADOR: Comodidad
Entrevista profesora	“Yo creo que se sienten cómodos”. “Le digo: ‘Anda, o cierras la cámara o te sientas o nos tumbamos todos’. Algunos se sienten demasiado cómodos”.
Entrevista profesor	“Por ejemplo, el Ramadán (...), no tenían que salir, coger el metro (...); estaban en su casa”.
Entrevista grupal	(A-2): “Tiene ventajas. (...) Hablar con otra persona creo que es fácil entender, más que si tu estás en casa solo. A mí, estaba bueno el móvil”. (A-1): “Quieren moverse, partir en la cocina, cocinar y partir en un salón (...), hay mucho ruido”.

Comodidad. Esta característica del *m-learning* fue vista como un beneficio por los profesores, a pesar de que hubo situaciones que podían interpretarse como un inconveniente. En este sentido, en la entrevista a la profesora se describieron momentos de sesiones virtuales en las que “algunos se sienten demasiado cómodos” por el hecho de estar en su residencia. Como contraste, en la entrevista grupal los alumnos reconocieron que usar el móvil en sus casas tenía ventajas, pero también manifestaron complicaciones: alumnos que se movían por la vivienda mientras estaban en una sesión formativa, lo que provocaba mucho ruido.

Tabla 13. Utilidad

INSTRUMENTO	INDICADOR: Utilidad
Entrevista profesora	"El móvil ha sido uno de los bienes más preciados en el confinamiento. Es su única herramienta de contacto con el exterior".
Entrevista profesor	"El hecho de que puedan dar la clase casi en la cama, pues yo también creo que les ha favorecido para este momento".
Entrevista grupal	(A-1): "Yo pienso que no es algo que es perfecto, pero te ayuda, nos ayuda a adelantar un poquito lo que estamos aprendiendo". "Sí, es complementario". (A-3): "Pero pienso que con los 2 vas a aprender muy rápido, fácilmente, porque te deja hablar y cuando tú hablas (...), te corrija para que te das cuenta lo que estás haciendo. Eso me parece muy útil". (A-2): "Porque el móvil me ha ayudado mucho. Si no tenía móvil, entonces nada no va a funcionar".

Utilidad. Los entrevistados concordaron en percibir el aprendizaje a través del móvil como un rasgo provechoso. Para los profesores, porque durante la reclusión fue el único contacto con el exterior y gracias a este dispositivo electrónico se posibilitaron las clases. Para los alumnos, pese a manifestar la imperfección de aprender por el móvil, por ser un complemento del aprendizaje formal que les ayudaba a avanzar y por considerarlo un medio para la corrección durante la interacción. Incluso un alumno valoró el móvil indispensable durante el confinamiento.

Tabla 14. Facilidad de uso

INSTRUMENTO	INDICADOR: Facilidad de uso
Entrevista profesora	"El paso de WhatsApp a Zoom fue (...) a base de pantallazos y envío de las fotos por WhatsApp para darles los pasos que tenían que seguir". "Con algunos fue más fácil; con otros más difícil. Te sorprende porque a veces dices 'con este me va a costar un montón', y de repente te sorprende".
Entrevista profesor	"Doy clases por Zoom, a todos. (...) funciona superbién y superrápido. La primera semana todo el mundo lo tenía instalado (...). Hubo algún problema, pero nos metimos, les ayudamos: 'no aquí el audio, ahora tal' (...). Fue fácil y fue un éxito. (...) alguien que nunca había utilizado el móvil, lo utilizara para una clase y que en 3 meses es algo tan habitual, que estamos aquí todos los días".
Entrevista grupal	(A-3): "Hay gente que no puede usar el móvil correctamente (...), solamente para llamar o escribir mensaje (...). Pero hay gente que también puede manejar más y si tú puedes manejar más, puedes conseguir más ventaja".

Facilidad de uso. Aun cuando los datos dieron a entender que esta cualidad fue una de las que favorecieron la puesta en práctica de las sesiones *online* por la familiaridad de los alumnos con el manejo del móvil, el desconocimiento en las aplicaciones informáticas por algunos alumnos obligó a los profesores a enseñar a usar las funcionalidades del dispositivo electrónico. Conforme a estas deliberaciones, en la entrevista grupal, los entrevistados distinguieron entre los alumnos que contaban con pocas habilidades para manejar el móvil (solo para llamar o escribir mensajes) y aquellos cuyas habilidades les permitían aprovecharse de un mayor aprendizaje.

Tabla 15. Participación

INSTRUMENTO	INDICADOR: Participación
Entrevista profesora	"No he visto ni una disminución, ni un aumento de la participación." "El que participa poco en la presencial, ha seguido participando poco. (...) no he visto un cambio".
Entrevista profesor	"Pues te diría que participan igual (...) Creo que participan igual".
Entrevista grupal	(A-3): "Te dan pregunta y otra persona sale ahí para responder a tu sitio. (...) si está organizado para que cada persona habla en su turno (...), esto me parece un poco bien".

Participación. Con respecto a este indicador, los datos registrados en las entrevistas a profesores expresaron una participación en la modalidad *m-learning* similar a la enseñanza presencial. En contraposición, en la entrevista grupal, se revelaron ciertas trabas en la participación, dado que había situaciones en las que algún compañero hablaba cuando no le correspondía.

Tabla 16. *Apoyo en el aprendizaje*

INSTRUMENTO	INDICADOR: Apoyo en el aprendizaje
Entrevista profesora	"Nos ha parecido (...) que es superinteresante ver lo que han aprendido".
Entrevista profesor	"Creo que esto ha sido como un entrenamiento a marchas forzadas, ¿no?, que creo que les ha venido muy bien para ese aprendizaje".
Entrevista grupal	(A-2): "Con el español hay que seguir siempre, o sea con el móvil, físicamente, vernos y estudiar. (...) el móvil en clase, yo me gustaría para que pueda aprender español".

Apoyo en el aprendizaje. Para este indicador, los datos indicaron que el *m-learning* favorecía el aprendizaje de la lengua, puesto que durante el confinamiento había permitido el desarrollo de las clases y la formación había podido continuar. Por su parte, en la entrevista grupal, se confirmó la ayuda que el móvil proporcionaba en el aprendizaje, pues posibilitaba proseguir con las clases y actuaba como un complemento fuera de las clases. Además, con vistas a futuro, los profesores se planteaban integrar el uso del móvil en las clases presenciales; a este respecto, en la entrevista grupal también se valoró positivamente la introducción del móvil en las sesiones físicas.

Tabla 17. *Proactividad*

INSTRUMENTO	INDICADOR: Proactividad
Entrevista profesora	"Creo que por el móvil lo que hacen es estar esta hora que estamos juntos (...). No lo utilizan, no van más allá. Bueno, alguno sí que utiliza alguna aplicación, pues como Duolingo o (...) YouTube. (...) Creo que para aprender, con el objetivo de aprender son pocos. Yo les digo (...): 'Ved series (...)'. Así sí, porque tú estás viendo una serie".
Entrevista profesor	"Pero no, nunca lo hicieron, (...), dos o tres veces han hecho los ejercicios". "Las tienes que hacer primero con ellos, para que vean cómo se hace (...). Eso sí que alguna vez lo han hecho, después de clase". "Y que luego te digan: 'Oye que te voy a ampliar 2 horas', '¡Vale!' (...) Sí hay algunos que pueden hacer 2 cursos".
Entrevista grupal	(A-2): "Como hay muchas aplicaciones, por ejemplo, InfoJobs, JobToday (...). Usamos todo esto para buscar trabajo. Y también eso es una forma de aprender también español".

Proactividad. Los datos con relación a este elemento marcaron una diferencia entre las percepciones de los implicados. Los profesores declararon que solo unos pocos alumnos tenían una actitud proactiva hacia el uso del móvil para seguir con su aprendizaje (alumnos que se apuntaron a 2 cursos *online* o los que veían series o utilizaban YouTube). En contraste, la información generada en la entrevista grupal exteriorizó que los entrevistados utilizaban el móvil de manera continuada para aprender.

Tabla 18. *Componentes emocionales / actitudinales (autoestima y confianza)*

INSTRUMENTO	INDICADOR: Componentes emocionales / actitudinales (autoestima y confianza)
Entrevista profesora	"En el momento que ves que van pillando las cosas y tal, se te olvida todo".
Entrevista profesor	"Se sienten supercontentos cuando ven que sí y por haberlo podido hacer <i>online</i> ".
Entrevista grupal	(A-1): "Las clases me han ayudado mucho a salir de la situación".

Componentes emocionales / actitudinales (autoestima y confianza). La información recabada en las entrevistas a profesores mostró un alto grado de autoestima y confianza en los alumnos de la Fundación que seguían las clases a distancia, incluso en aquellos que presentaban escasas habilidades lectoescritoras, dado que fueron capaces de avanzar en el aprendizaje de español. En relación con la entrevista grupal, los hallazgos revelaron que el aprendizaje de la lengua por el móvil permitió ganar en confianza y sirvió de ayuda para los momentos negativos durante el confinamiento.

Tabla 19. *Fomento de la interacción y la comunicación*

INSTRUMENTO	INDICADOR: Fomento de la interacción y la comunicación
Entrevista profesora	"Hemos podido dar poco (...). Pero, bueno, lo hemos mantenido". "No se corta todo, te siguen viendo, a través del móvil."
Entrevista profesor	"Se construye esa red, (...) que entre ellos se pregunten, que (...) se hablen".
Entrevista grupal	(A-1): "Cuando estamos hablando con alguien, eso también es algo que es una oportunidad que tenemos que disfrutarlo".

Fomento de la interacción y la comunicación. La información generada mostró que el móvil facilitó el mantenimiento de la interacción y la comunicación entre alumnos y profesores durante el confinamiento (entrevistas a profesores). En la comparación con los datos extraídos de la entrevista grupal, se manifestó que había que servirse de los dispositivos móviles para impulsar las oportunidades comunicativas.

Tabla 20. *Fomento del trabajo colaborativo*

INSTRUMENTO	INDICADOR: Fomento del trabajo colaborativo
Entrevista profesora	"WhatsApp tenía sus limitaciones (...) y no te deja compartir una pantalla. Al final, lo único que te permite es hablar y bueno si haces grupos es más complicado".
Entrevista profesor	"Sí que se puede hacer, (...) incluso por Zoom se puede hacer esto de "ahora en parejas os dividís", (...), pero en niveles muy bajitos (...) es más complicado".
Entrevista grupal	(A-2): "No nos da tiempo para hablar (...). Por eso teníamos un poquito de problema (...), si uno de nosotros empieza a hablar (...), no podemos interrumpirlo".

Fomento del trabajo colaborativo. Los resultados de las entrevistas a profesores pusieron de manifiesto las limitaciones que presentan ciertas aplicaciones móviles (WhatsApp) para fomentar el trabajo colaborativo. Ahora bien, también se mostró que otras aplicaciones (Zoom), sí facilitan la colaboración de los alumnos en las clases virtuales. Desde la perspectiva de los alumnos entrevistados, los hallazgos exponen que el uso del móvil provocó impedimentos que restaron capacidad para incentivar el trabajo colaborativo, como fue la exigüidad de tiempo en las sesiones didácticas.

Tabla 21. *Desarrollo de la competencia digital*

INSTRUMENTO	INDICADOR: Desarrollo de la competencia digital
Entrevista profesora	"Esta alfabetización digital (...) es supernecesaria, porque (...) es mínima; que sepan lo que es un correo electrónico". "Hemos aprendido a la fuerza".
Entrevista profesor	"Les ha venido bien para el aprendizaje digital". "Que tengan esa formación digital es básico para su inserción sociolaboral". "Ellos se han alfabetizado digitalmente, pero yo ni te cuento".
Entrevista grupal	(A-3): "Si tú no tienes el permiso de hablar puedes cerrar tu micrófono hasta que puedes hablar, pero no son todos personas que saben esto, es el problema". "Pero hay gente que también puede manejar más y si tú puedes manejar más, puedes conseguir más ventaja".

Desarrollo de la competencia digital. Los datos expusieron un claro desarrollo de la competencia digital durante el *m-learning* en los profesores y alumnos. Con vistas a posibilitar la inserción sociolaboral y con el apoyo de la formación digital planteada simultáneamente al aprendizaje del español, los alumnos progresaron en su competencia digital. Por su parte, los profesores perfeccionaron el funcionamiento de las clases virtuales según fueron avanzando en el conocimiento de las herramientas digitales. Al comparar esta información con los datos de la entrevista grupal, los entrevistados concordaron en que esta competencia era esencial y que el período de las clases con el móvil había promovido las habilidades digitales.

En la dimensión 3, *percepción sobre el cambio de modalidad de enseñanza-aprendizaje*, se indagó en la actitud de los profesores y alumnos hacia la nueva metodología y se examinó el rol del profesor, indicador que solo se investigó en las entrevistas a profesores. En este instrumento, las preguntas consistieron en establecer las ventajas y desventajas del *m-learning*, las dificultades en la adaptación a la nueva modalidad de enseñanza, su opinión acerca de continuar con el *m-learning* cuando se restablecieran las clases presenciales y cuál era su rol en el *m-learning* (preguntas 28-32; Tabla 4).

En el proceso de triangular las respuestas de los profesores, a los alumnos se les interrogó sobre las ventajas y los aspectos más difíciles de usar el móvil para aprender español, su interés por hacer uso del móvil en las clases presenciales y su preferencia en la metodología de enseñanza-aprendizaje (preguntas 8-10 y 19; Tabla 5).

Tabla 22. *Actitud hacia la nueva forma de enseñanza-aprendizaje*

INSTRUMENTO	INDICADOR: Actitud hacia la nueva forma de enseñanza-aprendizaje
Entrevista profesora	"Queremos continuar combinando la enseñanza presencial con la <i>online</i> ". "Al final hemos visto que se puede".
Entrevista profesor	"Nos ha permitido cosas a la vez también preciosas".
Entrevista grupal	(A-3): "Me parece que está bien estudiar con el móvil". (Ent.): "¿Os gustaría que (profesora) os dijera: 'ahora utilizad el móvil para hacer esta actividad'?" (A-3): "A mí no". (A-2): "A mí me gustaría (...) Sí." (A-1): "Yo también me gustaría".

Actitud hacia la nueva forma de enseñanza-aprendizaje. Los resultados dieron a conocer una actitud positiva hacia el uso del móvil como instrumento de enseñanza-aprendizaje. Por una parte, en las entrevistas a profesores se apuntó que, a pesar de los problemas que complicaron las clases virtuales, con esfuerzo se podía continuar la enseñanza del español mediante el *m-learning*. Por otra, se aceptó la posibilidad de introducir elementos virtuales en las clases físicas. En el contraste de información a través de la entrevista grupal, solo uno de los alumnos mostró una actitud reticente, pero igualmente admitió que el uso del móvil era un soporte en su aprendizaje de la lengua.

Tabla 23. El rol del profesor

INSTRUMENTO	INDICADOR: El rol del profesor
Entrevista profesora	"La que tiene que facilitar soy yo".
Entrevista profesor	"He adoptado los mismos roles (...). Ese rol intermedio de acompañarlos".
Entrevista grupal	No procede

El rol del profesor. Los datos aportados en las entrevistas a profesores describieron un papel del profesor similar al de las clases presenciales: mediador, facilitador, guía y creador en las situaciones de aprendizaje.

En la dimensión 4, *percepción de aprendizaje (PA)*, se analizaron las apreciaciones de profesores y alumnos acerca de la repercusión del *m-learning* en el aprendizaje del E/L2. Para ello, se planificaron 3 preguntas durante las entrevistas a profesores que trataban sobre la consecución del aprendizaje significativo, el desarrollo de las actividades de la lengua y de la competencia comunicativa (preguntas 15-17; Tabla 4). Con el propósito de confrontar los datos, se preguntó a los alumnos si creían estar aprendiendo como antes del confinamiento, sobre su progreso en español y sobre las actividades de la lengua (preguntas 11 y 12; Tabla 5).

Tabla 24. Fomento del aprendizaje

INSTRUMENTO	INDICADOR: Fomento del aprendizaje
Entrevista profesora	"Al estar todos en casa (...), no tener relación fuera de la casa, pues su aprendizaje no ha sido tan rápido que de la manera habitual. Pero no por el móvil, sino por las circunstancias."
Entrevista profesor	Y sí, consideraría que han aprendido y que han evolucionado en todas las destrezas". "Sí que se ha dado aprendizaje y en todos los ámbitos".
Entrevista grupal	(A-2): "A mí estaba bueno todo, porque lo único importante que yo quería es aprender". (A-1): "Yo también, yo pienso que el móvil tiene el 80 % de lo que he memorizado en el español". (A-3): "Estamos aprendiendo".

Fomento del aprendizaje. Ante este indicador, los hallazgos revelan un fomento del aprendizaje de la lengua. Todos los agentes entrevistados dejaron constancia de que el móvil había sido un facilitador de su aprendizaje del español.

Tabla 25. Motivación (PA)

INSTRUMENTO	INDICADOR: Motivación (PA)
Entrevista profesora	"No pueden permitirse el lujo de descansar, porque el tiempo pasa muy rápido y no es nada fácil. Ellos te lo dicen constantemente, que no es fácil el español".
Entrevista profesor	"En este <i>impasse</i> , ha sido, encima con confinamiento, (...) una salida al mundo (...). El profesor seguía ahí y a algunos les he dicho, por ejemplo, que vinieran a dos cursos, y se han apuntado. O sea que sí están motivados como para hacerlo".
Entrevista grupal	(A-3): "Pienso que un alumno tiene ganas de estudiar (...), vas a aprender muy rápido".

Motivación (PA). Los resultados en las entrevistas a profesores hicieron patente la motivación por aprender español con los móviles en los alumnos migrantes adultos: la inserción sociolaboral en la comunidad española. A este respecto, en la entrevista grupal se evidenció que los alumnos mostraban una alta motivación por aprender la lengua a través de los dispositivos móviles y con el mismo objetivo.

Tabla 26. Aprendizaje significativo

INSTRUMENTO	INDICADOR: Aprendizaje significativo
Entrevista profesora	“Ha sido un aprendizaje, (...) que es superimportante, que en el momento que empiezan a buscar un trabajo no les queda otra”.
Entrevista profesor	“Y las va a pensar en sí mismo (...) para hacer el aprendizaje significativo, porque le vamos a preguntar después: ‘Y tú, ¿cómo eres?’”.
Entrevista grupal	(A-1): “Me gusta mucho los cursos con los móviles porque también es aprender a entender, a oír, a entender a alguien que no está enfrente de ti”.

Aprendizaje significativo. Los datos en las entrevistas a profesores revelaron que los alumnos migrantes adultos habían realizado un aprendizaje útil con los móviles, con vistas a la búsqueda de empleo y a su inclusión social. Comparando estas evidencias con la entrevista grupal, afloró que los alumnos entrevistados reconocían la valía de aprender con el móvil porque les permitía seguir avanzando en el aprendizaje.

Tabla 27. Desarrollo de la competencia comunicativa

INSTRUMENTO	INDICADOR: Desarrollo de la competencia comunicativa
Entrevista profesora	“Cuando me dijo ‘lo pilló’...Y fue el mismo día de ‘en cuanto lo tenga’”.
Entrevista profesor	“Ya saben todos perfectamente situar algo que muchas veces cuesta en niveles más altos; (...). O sea que es una ventaja a lo mejor lingüística”.
Entrevista grupal	(A-1): “He aprendido mucho porque es una ocasión para acostumbrarme a comunicar con alguien, que voy a decir que es un poco virtual, que no es enfrente”. “He aprendido a oír, escribir, todo, muchas cosas”.

Desarrollo de la competencia comunicativa. En este indicador se puso de manifiesto la unanimidad de profesores y alumnos al percibir el aprendizaje de la lengua con los móviles como una herramienta que tenía un impacto positivo en el desarrollo de la competencia comunicativa.

5.1.3. Dimensión 5 (OE2)

(OE2). *Determinar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en los alumnos migrantes adultos mediante la modalidad de enseñanza-aprendizaje m-learning.*

Conforme a la pretensión de este estudio por examinar el desarrollo de la AA por el uso de los teléfonos móviles, se programó la pregunta 14 en las entrevistas a profesores: *¿Consideras que la modalidad m-learning favorece el desarrollo de la AA de los alumnos?* Con la intención de contraponer la información, se inquirió en la entrevista grupal: 14. *Cuando no estáis en la clase, ¿usáis el móvil para aprender español?*, 15. *¿Qué aplicaciones utilizáis?* y 16. *¿Proponéis a los profesores temas que os interesan?*

Tabla 28. Aprendizaje informal y constante

INSTRUMENTO	INDICADOR: Aprendizaje informal y constante
Entrevista profesora	“Yo les digo (...): ‘Ved series, ved dibujos’. Así sí, porque tú estás viendo una serie”.
Entrevista profesor	“A lo mejor mira, un poco de autonomía la gente matriculada en el I, que sí se ha matriculado en el II, (...) ha habido un par sin habérselo dicho, pero estás ahí constante (...). Es muy estar encima. No, esa autonomía no la veo. Eso en los niveles más bajos.”
Entrevista grupal	(A-1): “Siempre. Yo siempre lo hago. Desde que llegué a España estoy aprendiendo con YouTube. Tengo casi más veces que estoy siguiendo ahí”.

Aprendizaje informal y constante. Atendiendo a este factor, en las entrevistas a profesores se hizo ver que en los niveles más bajos de aprendizaje, la AA no se producía. No obstante, en niveles más avanzados, ya se revelaba la AA cuando los alumnos veían series fuera del horario escolar o visionaban vídeos mediante YouTube para aprender español, hecho que evidenciaron los alumnos entrevistados en la entrevista grupal.

Tabla 29. Proactividad (AA)

INSTRUMENTO	INDICADOR: Proactividad (AA)
Entrevista profesora	"Usar el móvil como una herramienta, (...) no lo hacen. No creo que hagan eso".
Entrevista profesor	"Les envío ejercicios y nunca los hacen, (...), no les veo que hayan hecho cosas aparte".
Entrevista grupal	(A-1): "Hay que aprender español, la gramática del español. Sí. Yo tengo 3 aplicaciones".

Proactividad (AA). Los hallazgos acusaron una casi inexistente proactividad por parte de los alumnos migrantes adultos. Sobre este punto, los profesores manifestaron que eran pocos los alumnos que tomaban activamente el control de su aprendizaje. En contraposición, los 3 alumnos participantes de la entrevista grupal exteriorizaron un comportamiento activo en la acometida de actividades a través del móvil para incentivar su aprendizaje de español.

Tabla 30. Motivación (AA)

INSTRUMENTO	INDICADOR: Motivación (AA)
Entrevista profesora	"Bueno, alguno sí que utiliza alguna aplicación, pues como Duolingo o alguno en YouTube ve algún canal de algún profe, porque le gusta".
Entrevista profesor	"Generalmente en mis clases no mando ejercicios (...), como mucho que repasen algo o que piensen en algo, (...), porque muchas veces no lo hacen".
Entrevista grupal	(A-2): "Yo lo que voy a decir: 'si quieres, puedes'. Eso es. El primer parte hay que querer, si no quieres es muy difícil de conseguir". "La persona que no le gusta estudiar, no le puedes hacer estudiar (...). Por eso hay muchas cosas que depende porque tienes obligaciones de hacerlo. También hay que querer antes de hacer". (A-1): "Pero iniciarme con las aplicaciones, YouTube, por ejemplo, (...) eso va a ayudarte".

Motivación (AA). A este respecto, se apreció una distinción en las percepciones de los profesores y alumnos entrevistados: los primeros expresaron que únicamente algunos alumnos acusaban cierto grado de motivación para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Por lo que se refiere a los alumnos entrevistados, se hizo patente un alto grado de motivación para desarrollar la AA: propuestas de contenidos para las clases virtuales y selección de contenidos y herramientas digitales fuera del horario de clases.

Tabla 31. Ubicuidad (AA)

INSTRUMENTO	INDICADOR: Ubicuidad (AA)
Entrevista profesora	"Les digo 'ved películas' y ellos utilizan el móvil para ello. Porque están las televisiones, la tele de la casa, pero bueno".
Entrevista profesor	"Que pensaba que ya no podía aprender a leer y que en la distancia y con todo esto y con su móvil haya sido capaz de decir "Ah, pues sí que puedo" y que ha avanzado".
Entrevista grupal	(A-1): "Es complicado, porque la gente se mueve mucho, hay mucho ruido, no se sienta para hablar. La gente no sabe que está haciendo una clase. Quieren moverse, partir en la cocina, cocinar y partir en un salón".

Ubicuidad (AA). Los resultados que explicitaban la capacidad del móvil para ser usado en cualquier lugar y momento como un rasgo para fomentar la AA dieron a conocer que era un factor para tener en cuenta, dado que había alumnos que se valían del móvil de acuerdo con sus intereses. En contraposición, los alumnos entrevistados argumentaron que esa movilidad podía llegar a ser un inconveniente durante las sesiones *online*: el uso del móvil en espacios ruidosos no promovía el desarrollo de estrategias metacognitivas como identificar la finalidad de la tarea o practicar lo aprendido.

Tabla 32. *Aprender a aprender*

INSTRUMENTO	INDICADOR: Aprender a aprender
Entrevista profesora	“Creo que para aprender, con el objetivo de aprender son pocos”. “Ellos no tienen hábitos de estudio, no saben estudiar. Normal, porque cuando no lo has hecho, pues no sabes”.
Entrevista profesor	“Que sean conscientes de que no es aprender sin más, sino que hay que aprender los contenidos muy concretos y los están aprendiendo”.
Entrevista grupal	(A-1): “Es que practicar con alguien que está enfrente de ti vas a memorizar más, pero yo sé que puedo ser (...) autodidacto, (...), porque tengo la básica que va a permitirme a ser autodidacto y tengo las ganas (...). Tengo la causa clara que tengo que hablar el español”.

Aprender a aprender. En el examen de este elemento observable se apreció avenencia por parte de los profesores sobre la dificultad de reconocer el propio aprendizaje en los alumnos migrantes adultos por su escaso bagaje educativo. En contraposición, los alumnos de la entrevista grupal, con un nivel de competencia de la lengua más alto y mayor grado de escolarización, eran plenamente conscientes de que su actitud era una pieza clave en el proceso de aprendizaje.

5.1.4. Dimensión 6 (OE3)

(OE3). *Conocer los criterios de los profesores de alumnos migrantes adultos en la selección de contenidos y materiales didácticos adaptados a la modalidad de enseñanza-aprendizaje m-learning.*

El examen de este objetivo específico se impulsó a partir de la dimensión 6, *recursos didácticos* (RD). En el proceso de definir la adecuación de los materiales y contenidos didácticos utilizados bajo la modalidad *m-learning* a las necesidades del alumnado, se interrogó a los profesores sobre si contaban con RD necesarios para el desarrollo del *m-learning*, la procedencia de los RD, si era fácil encontrar RD adecuados a la tipología de alumnos y sobre el tiempo empleado en adecuar los RD (preguntas 18-21; Tabla 4).

El contraste de las manifestaciones de los profesores se produjo con una pregunta a los alumnos: 17. *Cuando buscáis aplicaciones o contenidos para aprender español, ¿encontráis temas que os valgan para el día a día?*

Tabla 33. Adecuación de los contenidos didácticos

INSTRUMENTO	INDICADOR: Adecuación de los contenidos didácticos
Entrevista profesora	"No he creado mucho (...) ". "Para personas migrantes hay poco, hay poco de todo y de algunas cosas, nada. "Fácil no es (...). Te encuentras una actividad y la adaptas tú".
Entrevista profesor	"Yo tenía material mío propio, de los años que llevo trabajando y es el mismo que estoy utilizando y adaptado". "De esta manera, me ha parecido bastante práctico".
Entrevista grupal	(A-1): "Nos explican muchas cosas, el subjuntivo, el condicional, (...) escribir (...) un currículo, la entrevista para buscar el trabajo. Hemos hecho muchas cosas".

Adecuación de los contenidos didácticos. Otro punto es este indicador, sobre el que los datos reflejaron que los profesores adecuaban los materiales didácticos, procedentes de manuales o de materiales ya creados, a los intereses y a las necesidades de sus alumnos. También se reveló que estos materiales coincidían con los utilizados en las clases presenciales. Comparando esta información con los resultados de la entrevista grupal, se observó que los materiales usados mediante el *m-learning* se ajustaban a los requerimientos de aprendizaje de los alumnos.

Tabla 34. Interés por los temas

INSTRUMENTO	INDICADOR: Interés por los temas
Entrevista profesora	"Algunos utilizan aplicaciones, por ejemplo, con los verbos".
Entrevista profesor	"Querían ver el subjuntivo (...). Eso, en el nivel superior". "En niveles inferiores (...) a veces sí que te dicen 'yo farmacia, médico' y estas cosas". "Creo que los temas están muy dirigidos hacia sus necesidades".
Entrevista grupal	(A-2): "Si estamos buscando trabajo en el internet, entonces usamos el idioma español, leemos eso para que entendamos lo que está diciendo. También es una forma de aprender".

Interés por los temas. Los resultados mostraron conformidad sobre el interés de los temas propuestos en las clases por el móvil. En las entrevistas a profesores se expuso que los alumnos migrantes adultos eran capaces de sugerir temas de utilidad para ellos. Buscando la comprobación de este dato, la entrevista grupal puso de manifiesto la percepción de los alumnos de servirse del móvil como una herramienta para profundizar en el aprendizaje de la lengua con los temas de su interés (por ejemplo, el empleo).

Tabla 35. Utilidad para aprender

INSTRUMENTO	INDICADOR: Utilidad para aprender
Entrevista profesora	"Yo les digo, por ejemplo, lo de los vídeos: 'Ved series, ved dibujos' (...) Entonces, claro, están aprendiendo".
Entrevista profesor	"Es un aprendizaje que parece que es algo que hacemos todos, pero no, es algo que ellos nunca habían hecho. (...) solamente con ese objetivo, ya sería (...) justificar en sí un proyecto, pero es que a la vez van a aprender español y van a aprender luego a escribir".
Entrevista grupal	(A-1): "Yo pienso que no es algo que es perfecto, pero te ayuda, nos ayuda a adelantar un poquito lo que estamos aprendiendo (...)". (A-3): "Pero pienso que con los 2 vas a aprender muy rápido, fácilmente (...). Eso me parece muy útil."

Utilidad para aprender. Se advirtió que los RD explotados con el *m-learning* eran de utilidad para el aprendizaje de la lengua meta. Así se registró en las entrevistas a profesores y se confirmó en la entrevista grupal. De igual forma, durante las entrevistas a profesores surgió la utilidad de los RD vinculada a la competencia digital. Este factor será explicado en la discusión de los resultados.

Tabla 36. Flexibilidad (RD)

INSTRUMENTO	INDICADOR: Flexibilidad (RD)
Entrevista profesora	"He pasado actividades a Educaplay, a LearningApps. Cosas que pudieran hacer con el móvil".
Entrevista profesor	"El Zoom (...) también te permite, que está muy bien para alfa, el poner (...) una foto con todas la profesiones (...) y también intento meter el audio, para que la persona que no está tan alfabetizada no se pierda".
Entrevista grupal	(A-1): "Ellos nos explican ahí cuando buscamos trabajo, cómo comportarnos, cómo buscar trabajo, Sí, (...) hay muchas cosas que usamos diariamente".

Flexibilidad (RD). A este respecto, los resultados obtenidos de las entrevistas a profesores expusieron que los RD en la enseñanza-aprendizaje *m-learning* se amoldaban a las necesidades del alumnado. Durante el cotejo con la entrevista grupal, se corroboró que los RD empleados por el móvil se adaptaban a los intereses de los alumnos migrantes adultos.

5.1.5. Dimensión 7 (OE4)

(OE4). *Analizar la competencia digital de los profesores para desempeñar su trabajo y de los alumnos migrantes adultos para conocer sus capacidades ante la modalidad de enseñanza-aprendizaje m-learning.*

A través de esta dimensión, *competencia digital*, en la entrevista a profesores se indagó sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes respecto al entorno digital de los profesores (preguntas 6, 22, 23, 25, 26 y 27; Tabla 4) y de los alumnos (preguntas 7, 9 y 24; Tabla 4). Para contrastar la información sobre la competencia digital del alumnado, a los alumnos migrantes adultos se les preguntó: 17. *¿Cuáles han sido vuestras mayores dificultades a nivel tecnológico en las clases por el móvil?* y 18. *¿Habéis mejorado en el uso del móvil?* (Tabla 5).

Tabla 37. Problemas y dificultades tecnológicos

INSTRUMENTO	INDICADOR: Problemas y dificultades tecnológicos
Entrevista profesora	"Ha habido alguno que no tenía wifi; (...) otros que la wifi no funcionaba, (...), que estaban viviendo en pisos que no tenían wifi (...). "A uno no le funcionaba el micrófono, el audio".
Entrevista profesor	"Tenía un ordenador (...) que era un poco inapropiado (...) y la Fundación me dejó este ordenador". "Los impeditivos han sido su móvil y mala conexión a internet".
Entrevista grupal	(A-3): "A veces las caracteres son un poco pequeño. Por ejemplo, con el móvil, si tú tienes problema de ojos, no puedes ver bien". "A veces también el wifi hay problema".

Problemas y dificultades tecnológicos. Todos los resultados generados con las entrevistas a profesores y alumnos patentizaron las complicaciones técnicas provocadas por una insuficiente wifi en las viviendas de los alumnos migrantes adultos y por la escasa capacidad tecnológica de algunos de sus dispositivos móviles (almacenamiento, audio, etc.).

Tabla 38. Habilidades tecnológicas

INSTRUMENTO	INDICADOR: Habilidades tecnológicas
Entrevista profesora	"El uso que hacen del móvil es muy mecánico". "No saben usar el correo electrónico".
Entrevista profesor	"Tienen todos un <i>email</i> en el móvil, pero no saben que tienen ese <i>email</i> ".
Entrevista grupal	(A-3): "Cuando tú tienes una formación básica, con esto tú puedes esforzarte y cada día hacer un poco".

Habilidades tecnológicas. En las entrevistas a profesores se percibieron las limitaciones tecnológicas de los alumnos migrantes adultos. Contrastando la información con los alumnos entrevistados, se comprobó que ellos eran conscientes de estas insuficiencias y de cómo se necesitaba una formación básica para aprovechar las virtudes del aprendizaje a través de los móviles.

Tabla 39. Necesidades formativas

INSTRUMENTO	INDICADOR: Necesidades formativas
Entrevista profesora	"Hacemos clase de español al mismo tiempo que hacemos alfabetización digital". "Vamos a hacer una formación de la Fundación Telefónica con ACNUR, (...) 'Educar en digital'".
Entrevista profesor	"Cada (...) persona nueva (...) va a hacer ese aprendizaje digital también". "Yo siempre hablo de que ellos se han alfabetizado digitalmente, pero yo ni te cuento".
Entrevista grupal	(A-3): "Cuando tú quieres aprender, tienes que tener una formación básica". "Hay gente que no puede usar el móvil correctamente".

Necesidades formativas. Los resultados de las entrevistas a profesores exteriorizaron una falta de habilidades digitales en la mayoría de los alumnos migrantes adultos, lo que hizo apremiante la inclusión de educación digital en paralelo a la enseñanza de español. En contraste, a raíz de la entrevista grupal, se evidenció la exigencia de una formación básica para manejar el móvil y aprender español de manera más beneficiosa.

Con respecto a las necesidades formativas de los profesores, se descubrió que estos iban a ampliar sus conocimientos informáticos en cursos de apoyo, tanto para estar mejor preparados, si la situación de confinamiento volvía a suceder, como para introducir elementos digitales en las clases físicas.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Posteriormente a la exposición de los datos y presentación de los resultados procedentes de los corpus generados con los instrumentos de recogida de datos (triangulación de datos y métodos), se solicitó la evaluación interjueces a 2 expertas durante el análisis de los hallazgos. Todo ello con la finalidad de verificar la fiabilidad — se comprobó el grado de acuerdo— y la validez —se valoró si se medía lo que se quería medir— del estudio (*triangulación de investigadores*).

Para lo cual, se siguieron los siguientes pasos: 1) se hizo llegar a las juezas las tablas 6 a 39 con las citas por indicador, junto con las transcripciones de las entrevistas; 2) en varias conversaciones grupales por WhatsApp entre expertas e investigadora se fueron analizando los datos por cada indicador, y 3) se debatieron los resultados hasta la consecución del consenso.

Acto seguido, se atenderá individualmente a los objetivos marcados en el estudio.

(OE1). *Valorar la adecuación de la modalidad de enseñanza-aprendizaje m-learning a las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos migrantes adultos.*

La enseñanza-aprendizaje mediante la modalidad *m-learning* presenta características resaltadas por Santiago, Trbaldo, Kamijo y Fernández (2015) y Moll (2016) que los datos de la investigación revelan que son percibidas como ventajas para valorar esta modalidad de enseñanza-aprendizaje adecuada al colectivo de migrantes adultos.

En este sentido, el uso del móvil ha suscitado la *motivación* (una de las grandes inquietudes en la enseñanza de L2 a alumnos migrantes extranjeros; VV. AA., 2006) por aprender español y ha sido considerado un *apoyo en el aprendizaje*, además de estimular *componentes emocionales / actitudinales como la autoestima y la confianza* (por medio de los contenidos didácticos y de la metodología utilizada; Instituto Cervantes, 2005), tras advertir que progresaban en el aprendizaje.

Continuando con las cualidades del *m-learning*, aspectos como la *portabilidad*, la *utilidad* (el único contacto con el exterior durante la reclusión) y la *facilidad de uso* —incluso con alumnos migrantes adultos con escasas habilidades digitales y lectoescritoras— favorecieron el mantenimiento de las clases de español. También el *m-learning* se ha amoldado a las necesidades y conocimientos de los alumnos (*flexibilidad*) en su discurrir hacia su integración sociolingüística en la sociedad de acogida (Moreno-Fernández,

2009) y a su *uso personal* (empleo de WhatsApp al principio del confinamiento por ser una aplicación que conocían todos los alumnos).

Otra cualidad del *m-learning* que es percibida como ventaja es el *fomento de la interacción y la comunicación*: los datos apuntan a que los móviles facilitaron la comunicación y la interacción entre alumnos y profesores durante el confinamiento.

Asimismo, otro elemento concerniente a las características del *m-learning* que fue reconocido como una oportunidad trata sobre el *desarrollo de la competencia digital*. Concordamos con Mosquera (2018) en que el uso del móvil fomenta la competencia digital y todos los datos analizados sugieren que este ha sido uno de los factores que más progresión ha tenido entre los alumnos migrantes adultos. Este indicador será atendido con mayor profundidad cuando hablemos del OE4.

Sin embargo, a raíz de los datos examinados, se observó que otras cualidades no eran consideradas siempre como ventajas, sino como causantes de ciertos obstáculos. Este es el caso de la *comodidad*, que afectó al aprendizaje de la lengua en ciertas situaciones: alumnos que “estaban demasiado cómodos” o el ruido ocasionado por alumnos que se llevaban el móvil a dependencias inadecuadas como la cocina.

Igualmente, el uso del móvil afectó a la *participación* de los alumnos migrantes adultos por la brevedad temporal de las sesiones en Zoom (40 min), que se acompañaban de 20 min con actividades a través de WhatsApp. Ello pone de manifiesto sesiones *online* de menor duración que las clases presenciales, de una 1 h 30 min. A este respecto, cabe agregar que solo se efectuaba una única sesión de Zoom y que, a pesar de que la aplicación lo permite, las clases virtuales no se dividieron en grupos, sino que todas las sesiones se desarrollaron en clase abierta (“Lo que no he conseguido, y eso que Zoom tiene esa posibilidad de crear salas”. Entrevista a profesora).

Además de por la inferior duración de las sesiones en la modalidad *m-learning* frente a las clases presenciales, consideramos que la menor *participación* de los alumnos fue debida principalmente a los problemas técnicos (“Pero cuando no tengo un problema, tengo otro (...). Porque, por ejemplo, en uno de los dispositivos la wifi va muy mal”. Entrevista a profesora) y, en menor medida, a los obstáculos provocados por la falta de competencias digitales en los alumnos (“En ese grupo tengo a 4 chicos del mismo piso (...). Son chicos que no han estudiado nunca, que tienen un ritmo diferente”. Entrevista a profesora). También creemos que la interrupción de algún alumno al que no le correspondía intervenir (según las informaciones de los alumnos entrevistados, ya que en la entrevista a profesores se percibió que la participación era similar a la de las clases presenciales) influyó negativamente en la participación de los alumnos.

Hechas las consideraciones anteriores sobre las características del *m-learning* percibidas mayoritariamente como ventajas —aunque también se han reflejado cualidades advertidas como desventajas—, para valorar esta modalidad de enseñanza-aprendizaje adecuada al colectivo de migrantes adultos, hay otras cualidades del *m-learning* que no pueden ser vistas como ventajas ni desventajas y que podríamos situar en un posición intermedia. Aquí se encuentra la *ubicuidad* (se aprende qué, cuándo y dónde el alumno quiere; Moll, 2016), puesto que por razones del confinamiento forzoso, no existía la posibilidad de utilizar el móvil para las clases de español fuera de las viviendas de los alumnos.

Por motivos diferentes, concurre en este grupo de cualidades “intermedias” la *proactividad*, sobre la que hubo valoraciones distintas dependiendo de las percepciones de los actores consultados. Para los profesores era mínima esta característica entre los alumnos, posiblemente porque los profesores contemplaban al alumnado en su globalidad y la mayoría de los alumnos estaba en los niveles más bajos de competencia comunicativa. En cambio, los alumnos entrevistados usaban el móvil activamente para aprender (YouTube, canales de profesores de ELE, etc.), ya que hablaban desde su perspectiva personal. Así, con respecto a este indicador, se produjo una variación de dictamen en función del punto de vista del interpelado, como sucedió con la *participación*.

Asimismo, entre las cualidades que no son apreciadas ni como ventaja ni como desventaja para considerar el *m-learning* adecuado a los alumnos migrantes adultos se encuentra el *fomento del trabajo colaborativo*. Creemos que las limitaciones tanto de las aplicaciones empleadas en las sesiones virtuales, que originaron una merma de tiempo con respecto a las clases presenciales (el caso de Zoom con 40 min), como de las habilidades digitales y lectoescritoras y el nivel de competencia comunicativa de los alumnos provocaron que no se desarrollara el trabajo colaborativo de igual manera que en las clases presenciales. En consecuencia, en nuestra exégesis, consideramos que esta cualidad no permite valorar el *m-learning* adecuado o no a las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos migrantes adultos.

Prosiguiendo con la discusión de los resultados, ahora basados en la *percepción sobre el cambio de modalidad de enseñanza-aprendizaje*, la *actitud hacia la nueva forma de enseñanza-aprendizaje* de alumnos y profesores fue, en líneas generales, muy positiva. De hecho, los profesores valoraron adecuada su introducción en las clases presenciales en el futuro, como un medio para seguir potenciando la competencia digital de los alumnos migrantes adultos, y, los alumnos, por opinar que les beneficiaba al considerar el uso del móvil como un apoyo en el aprendizaje de ELE.

En relación con el rol del profesor, los resultados no reflejan ninguna alteración, provocada por el cambio de modalidad de enseñanza-aprendizaje, de las funciones que desempeña el profesor de español. Se confirmaron los mismos papeles que en las clases presenciales, como el de guía (para impulsar las habilidades en los alumnos y alcanzar las competencias necesarias en el aprendizaje; OECD, 2015), acompañante (para desarrollar aspectos afectivos en los alumnos migrantes adultos como la autoestima y la autoconfianza; Instituto Cervantes, 2005), mediador (también tecnológico, como apuntaba Mosquera, 2018) y facilitador (estos 2 últimos roles están establecidos en el paradigma comunicativo y por tareas).

Transitando a continuación a la *percepción de aprendizaje (PA)*, los datos de la investigación están en la línea de las reflexiones de Santiago, Trbaldo, Kamijo y Fernández (2015), quienes subrayaban que el *m-learning* facilita el aprendizaje de la lengua. Al respecto y con arreglo a las percepciones de los profesores y alumnos, se estaba produciendo un *fomento del aprendizaje*. La *motivación (PA)*, pieza facilitadora en la adquisición de una L2 (Fonseca, 2005), se consideró un factor esencial en el aprendizaje de español de cara a la inclusión social y estuvo presente durante el uso de los móviles. Todo ello conllevó la percepción de un *aprendizaje significativo* y el *desarrollo de la competencia comunicativa* durante la etapa del *m-learning*.

(OE2). Determinar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en los alumnos migrantes adultos mediante la modalidad de enseñanza-aprendizaje m-learning.

Los conceptos clave tratados para analizar este objetivo determinaron que la modalidad *m-learning* tuvo un comportamiento desigual en el desarrollo de la AA entre los alumnos migrantes adultos. En los niveles más bajos de aprendizaje, la *proactividad (AA)* era prácticamente nula y el *aprendizaje informal y constante* no ocurría. Creemos que este hallazgo no se debe a una falta de *motivación (AA)*, sino a la escasa formación reglada de los alumnos migrantes adultos en sus países de origen que influía directamente en el reconocimiento del propio aprendizaje y, por ende, en la competencia básica de *aprender a aprender* (Consejo de la Unión Europea, 2018). Como apuntaban Holec (1980) y Benson (2006), la AA conlleva habilidades para tomar decisiones y tomar el control del aprendizaje, pero la ausencia del desarrollo de estrategias metacognitivas entre los alumnos migrantes adultos dificultaba el fomento de la AA.

Por el contrario, en los niveles de competencia comunicativa más elevados y ayudado por el rasgo de *ubicuidad (AA)*, los alumnos migrantes adultos eran capaces de tomar decisiones, decidir los contenidos acordes con sus necesidades de aprendizaje y

reflexionar críticamente sobre el proceso de aprendizaje (Little, 1991). Según la *Pirámide del proceso de integración* de Moreno-Fernández (2009), estos alumnos estarían ya situados en el nivel 1, *integración laboral/escolar*, al tomar conciencia de su aprendizaje y tener cierto control en el proceso formativo, como, por ejemplo, al proponer temas de interés para ellos.

(OE3). Conocer los criterios de los profesores de alumnos migrantes adultos en la selección de contenidos y materiales didácticos adaptados a la modalidad de enseñanza-aprendizaje m-learning.

Los resultados de la investigación destacaron la *utilidad para aprender* de los RD utilizados en el *m-learning* en una doble vertiente: el desarrollo de la competencia comunicativa y el de la competencia digital. Ambos constructos fueron de la mano durante las clases virtuales, ya que sin el desarrollo de habilidades digitales en los alumnos migrantes adultos, era prácticamente imposible facilitar la competencia comunicativa. Además, en el nivel de alfabetización se dio un tercer aprendizaje: aprender a leer y a escribir.

Los profesores tuvieron en cuenta las necesidades de aprendizaje —se confirmó la *flexibilidad (RD)* del *m-learning*— y el *interés por los temas* en la selección de contenidos y materiales didácticos. En tal sentido, los criterios coincidían con las pautas aplicadas en las clases presenciales, por lo que la *adecuación de los contenidos didácticos* pasaba por adaptar casi siempre materiales ya existentes. Destacan las dificultades manifestadas por los profesores acerca de insuficientes RD *ad hoc*, a pesar de que en los últimos años se ha incrementado el número de webs especializadas, usualmente en forma de cursos, en consonancia con una de las líneas fundamentales respaldadas por el Manifiesto de Santander (VV. AA., 2004).

(OE4). Analizar la competencia digital de los profesores para desempeñar su trabajo y de los alumnos migrantes adultos para conocer sus capacidades ante la modalidad de enseñanza-aprendizaje m-learning.

Los hallazgos señalan que la competencia digital de los profesores y de los alumnos se vio claramente reforzada durante la formación *m-learning*. En el transcurso de la educación *online*, se detectaron *necesidades formativas*, debido a las limitaciones en las *habilidades tecnológicas* tanto en los profesores como en los alumnos. Para los 2 profesores era su primera experiencia docente en la modalidad virtual y se vieron obligados a autoformarse en competencias digitales para poder desempeñar el trabajo con éxito. Además, de cara a afrontar un nuevo confinamiento y con vistas a incluir

actividades virtuales en las aulas presenciales, los profesores iban a recibir una formación especializada, “Educar en digital”, dirigida a entidades sociales (Fundación Telefónica, s.f.).

En lo que atañe a los alumnos migrantes adultos, la inclusión de planes de alfabetización digital les permitió evolucionar en sus conocimientos, capacidades y actitudes. Así, aprendieron a utilizar el correo electrónico (los que carecían de nociones sobre ello), lo que les ayudaría en la comprensión de oportunidades en contextos laborales (Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2006) y con el objetivo puesto en la inserción sociolaboral. De igual forma, alumnos y profesores se instruyeron en herramientas digitales desconocidas para todos ellos, como es el caso del programa Zoom. De esta manera, observamos que se cumple la característica de “accesibilidad” sobre la que reflexionaba Moll (2016) al haber disponibilidad de herramientas digitales gratuitas que permiten el aprendizaje.

Por lo que respecta a aspectos más desfavorables, durante la modalidad *m-learning* se acusaron *problemas y dificultades tecnológicos* a los que se vieron expuestos alumnos y profesores. Los mayores inconvenientes fueron la wifi (insuficiente o defectuosa en algunas viviendas de alumnos) y los móviles de los alumnos (poca capacidad de almacenamiento, pantalla pequeña o audios deficientes). A pesar de estos contratiempos, pudieron realizarse las clases virtuales, aunque nuestra interpretación sobre este dato se decanta hacia una merma en el aprendizaje de la lengua causado por la pérdida de tiempo, si lo comparamos con las clases presenciales.

7. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, y después de llevar a cabo el análisis descriptivo en el que se han cotejado las percepciones y experiencias de los actores sociales participantes en el estudio y tras la labor interpretativa de la investigadora, procederemos a compendiar las principales conclusiones. Partíamos de la pregunta de la investigación:

¿Cuáles son las percepciones de los profesores de E/L2 de una ONG de Madrid, España, sobre la repercusión de la modalidad de enseñanza-aprendizaje m-learning en los alumnos migrantes adultos?

Para dar respuesta, planteamos 4 objetivos específicos que hemos ido analizando en los anteriores apartados.

En términos generales, los resultados manifiestan que, de acuerdo con las percepciones de los profesores, la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning* repercute favorablemente en el aprendizaje de español en los alumnos migrantes adultos. Más aún, en la línea de las reflexiones señaladas por el proyecto MASELTOV (2016), el uso de dispositivos móviles entre la población migrante es una herramienta esencial para su currículum diario y para su integración sociolaboral. Por ello, en su aplicación al aprendizaje de la lengua, se constató que es de utilidad y sirve de apoyo, aunque son necesarios planes formativos que capaciten a los alumnos migrantes adultos a desplegar habilidades tecnológicas que les permitan redundar en su aprovechamiento (CEAR, 2019; Yi Min Shum Xie, 2020).

Además, se determina que los alumnos migrantes adultos se beneficiaron del *m-learning* mediante las tareas propuestas al crearse oportunidades para desarrollar las actividades de la lengua (Breen, 1989; Ellis, 2003, citado en Estaire, 2011). A este respecto, los resultados del estudio se asemejan a los hallazgos de Mejía (2016). Todo ello a pesar de que se manifestaron aspectos emocionales negativos como la frustración, el estrés o el nerviosismo por las dificultades y los problemas técnicos. Aquí, volvemos a coincidir con el trabajo de Mejía.

No obstante, en el presente trabajo también se percibieron sensaciones desfavorables por el ruido en los alojamientos y por los impedimentos en la participación de los alumnos durante las sesiones virtuales, lo que pone de manifiesto que a pesar del *ubiquitous learning*, cualidad de los dispositivos móviles, no todos los contextos son válidos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Los resultados muestran ciertas alteraciones en la distinción entre el contexto formal y el informal y se evidencia la falta

de consciencia de estar aprendiendo entre algunos alumnos migrantes adultos, en línea con las argumentaciones de Camacho (2011).

En cuanto al desarrollo de la AA en los alumnos migrantes adultos mediante la modalidad *m-learning*, se determina que depende del grado de escolarización, ya que en los alumnos sin ninguna o poca enseñanza formal no se produce la AA al no haberse creado hábitos de aprendizaje. Este aspecto concuerda con los razonamientos de Little (2009), quien pronosticaba que hay aprendientes que nunca llegan a ser autónomos.

Al respecto, ello se manifiesta en el momento en que se contrasta entre el tipo de alumnos de la investigación de Mejía (de pregrado y posgrado) y los adscritos a este trabajo. En el caso de Mejía (2016), los alumnos mostraron un fomento de la AA al tomar conciencia sobre el proceso de aprendizaje. En nuestro contexto, atendiendo a las percepciones de los profesores entrevistados, los alumnos migrantes adultos mostraban consciencia del propio aprendizaje y toma de decisiones solo en los niveles más altos de competencia lingüística (aquí pertenecen los alumnos entrevistados).

Por el contrario, siguiendo con las valoraciones exclusivamente de los profesores, en aquellos alumnos con deficiencias lectoescritoras y con una precaria escolarización, el grado de desarrollo de la AA era inexistente. Estos alumnos se corresponderían con el nivel 0, *integración de supervivencia*, de la pirámide de Moreno-Fernández (2009).

En atención a estas reflexiones, y debido a las limitaciones de este estudio para analizar las opiniones de los alumnos pertenecientes a los niveles más bajos de competencia lingüística, no podemos establecer nítidamente una relación entre los niveles bajos de competencia comunicativa y la AA. Nuestra recomendación para otras investigaciones es indagar de primera mano sobre las percepciones que puedan tener los actores implicados a este respecto.

Con todo y con ello, se corrobora que, a pesar de las ventajas del *m-learning* en la enseñanza de lenguas (Moll, 2016; Mosquera, 2018), son ineludibles los conocimientos, las capacidades y actitudes frente a esta modalidad. Estas deliberaciones se aproximan a los hallazgos de Demmans (2017), al coincidir en que solo los migrantes con un mayor dominio de la lengua incorporan el uso del móvil como apoyo en el aprendizaje.

De hecho, el estudio de Demmans y el presente se acercan en sus disquisiciones. Aun en el caso de mayor competencia comunicativa y, por tanto, de hacer uso del móvil como complemento de aprendizaje de la lengua, se necesita soporte emocional (presencia de un profesor que pueda además solventar dudas y aclaraciones), metacognitivo (que permita al alumno migrante adulto planear, controlar y evaluar su

aprendizaje; Martín Peris et al., 2008) y social. En esta última faceta, la interacción y el trabajo colaborativo son esenciales desde el enfoque comunicativo y por tareas para el desarrollo de la competencia comunicativa y durante el análisis de los datos se manifestó que el uso del móvil no incentivó el trabajo colaborativo por las limitaciones temporales y tecnológicas.

En lo que se refiere a los criterios de los profesores de alumnos migrantes adultos en la selección de RD adaptados a la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning*, se concluye que se siguen los mismos procesos que los utilizados en las clases presenciales. En este sentido, los contenidos y materiales didácticos empleados con el *m-learning* se ajustaban a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

De todos modos, también se manifestó una insuficiencia de materiales dirigidos expresamente al colectivo de migrantes, por lo que queda patente que debe realizarse un mayor esfuerzo por crear RD apropiados a las exigencias de aprendizaje de esta comunidad. Pese a ello, todo apunta a que, aunque todavía queda mucho por hacer, en los últimos años está creciendo su número, como muestran los cursos de la UNED.

Para acabar con los objetivos específicos planificados en el presente estudio, en el análisis de la competencia digital de los profesores y de los alumnos migrantes adultos para conocer sus capacidades ante la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning*, los resultados señalan la importancia que tiene la competencia digital en el proceso de aprendizaje de la lengua tanto para la consecución del *m-learning* como para allanar el camino de la inclusión social (Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2006; Unesco, 2018; CEAR, 2019).

Así, en el estudio se refleja que el uso del móvil ha fomentado la competencia digital en los profesores y alumnos, incluso en los alumnos migrantes adultos sin habilidades lectoescritoras. Creemos que el hecho de que el móvil sea una herramienta cotidiana ha facilitado el desarrollo de habilidades digitales entre los alumnos. Al tiempo, los profesores han sabido aprovecharse de las oportunidades que ofrecen las plataformas digitales y de la proliferación en red de distintas herramientas digitales accesibles a todos. Además, queda patente que se ha de realizar un aprendizaje continuo para explotar estas herramientas y para incentivar un uso adecuado y autónomo en los alumnos (Instituto Cervantes, 2012).

Por otro lado, los hallazgos hacen visible que sin habilidades tecnológicas no acontece el desarrollo de la competencia comunicativa. Vuelve a ponerse de manifiesto el apoyo de planes formativos que estimulen el manejo de herramientas digitales, que, por otra parte, la entidad analizada lleva a cabo.

En consecuencia, el uso del móvil para el aprendizaje de español hace necesario el desarrollo de habilidades y competencias que se adapten al marco de los elementos digitales y capaciten para desenvolverse en el medio tecnológico. En este sentido, se ha percibido que hay que promover estrategias de aprendizaje que desarrollen la competencia digital en los alumnos migrantes adultos con el objetivo de comprender, comunicarse o interactuar. El uso adecuado y eficiente de los recursos digitales permitirá transformar la información en aprendizaje y el posterior conocimiento.

De los anteriores planteamientos se deduce que podemos valorar positivamente la adecuación de la modalidad de enseñanza-aprendizaje *m-learning* a las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos migrantes. Pero no se puede soslayar que este estudio de caso parte de una pequeña muestra y un contexto muy específico. Por ello, los datos no son generalizables, aunque pueden servir para otras investigaciones que traten de analizar las peculiaridades formativas de los alumnos migrantes adultos y sus requisitos de aprendizaje, concretamente desde una metodología de enseñanza-aprendizaje virtual, como es la aplicación del *m-learning* en la didáctica de L2/LE.

Asimismo, esta investigación puede resultar de utilidad para otros profesores de alumnos migrantes adultos que estén interesados en aprovechar la tecnología móvil como metodología de enseñanza-aprendizaje, bien por encontrarse en la misma situación que los participantes de esta investigación, bien por considerarla un complemento para las clases presenciales.

Para concluir, consideramos que este cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 no es un hecho puntual, sino que en las sociedades cada vez más será necesario contar con recursos y materiales pedagógicos que lo hagan posible. Por ello, esta investigación puede ser de utilidad para tomarla como soporte para su aplicación a otros contextos educativos que precisen adecuar las aulas presenciales a la formación *online* a través de dispositivos electrónicos móviles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNUR (2016). ¿'Refugiado' o 'Migrante'? ¿Cuál es el término correcto? Recuperado de <https://www.acnur.org/noticias/noticia/2016/7/5b9008e74/refugiado-o-migrante-cual-es-el-termino-correcto.html>
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Nº 47, pp. 73-88. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- ALEGSA (2018). *Definición de herramientas digitales*. Recuperado de http://www.alegsa.com.ar/Dic/herramientas_digitales.php
- Amos, E. (2015). *15 expertos en educación cuentan los pros y contras del uso del móvil en el aula*. Recuperado de <https://toyoutome.es/blog/15-expertos-en-educacion-cuentan-los-pros-y-contras-del-uso-del-movil-en-el-aula/34374>
- Area-Moreira, M. (2007). ¿Qué es la ALFABETIZACIÓN DIGITAL O INFORMACIONAL? Dimensiones a desarrollar en el alumnado. Recuperado de <https://manarea.webs.ull.es/que-es-la-alfabetizacion-digital-o-informacional-dimensiones-a-desarrollar-en-el-alumnado/>
- aulaPlaneta (2018). *Herramientas para iniciarse en el aprendizaje móvil*. Recuperado de <https://www.aulaplaneta.com/2018/03/27/recursos-tic/herramientas-para-iniciarse-en-el-aprendizaje-movil/>
- Bialystock, E. (1978). A theoretical model o second language learning. *Language Learning*, Vol. 28 (1), 69-83.
- Benson, P. (2006). *Autonomy in Language Learning*. Recuperado de http://learner-autonomy.org/Resources_files/Antonomous_learning%20By%20Benson.pdf
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Monclús, G. y Macarulla, M. (2016). La Triangulación Múltiple como Estrategia Metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio. En Educación*, 11(4). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2869>
- Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In R. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (Cambridge Applied Linguistics, pp. 187-206). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de

<https://www.cambridge.org/core/books/second-language-curriculum/evaluation-cycle-for-language-learning-tasks/900F3E37910FD5A6023253CBB9FF21C5>

Camacho, M. (2011). *Mobile learning*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Sx0ajskVQeE>

Carpenter, E. y McLuhan, M. (eds.) (1974). *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: Laia. Recuperado de http://www.romangubern.com/site_files/wp-content/uploads/2016/04/MarshallMcLuhan-ElAulaSinMuros1.pdf

CEAR (2019). *Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: CEAR. Recuperado de https://www.cear.es/wp-content/uploads/2019/07/INFORME_CEAR_2019.pdf

Comisión Europea (s.f.). *Marco Europeo de Competencias Digitales para los Ciudadanos (DigComp)*. Recuperado de <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/40999/2636-8482-1-PB.pdf?sequence=1>

Comunidad de Madrid (2018). *Plan de Inmigración de la Comunidad de Madrid 2019-2021*. Recuperado de https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/plan/document/plan_de_inmigracion_2019-2021.pdf

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MCED y Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Recuperado de https://www.academia.edu/42855034/John_W_Creswell_Qualitative_Inquiry_and_Research_2007?sm=b

- Demmans, C. (2017). Migrants and Mobile Technology Use: Gaps in the Support Provided by Current Tools. *Journal of Interactive Media in Education*, 1, p.2. Recuperado de <http://doi.org/10.5334/jime.432>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, Volume 2, Issue 7, pp. 162-167. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505713727066>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press. Recuperado de https://www.saint-david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/rmal_dny.pdf
- Erdocia, I. (2014). Autonomía y aprendizaje de lenguas. *MarcoELE*, Nº 19. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/19/erdocia-autonomia.pdf>
- Escuela20 (2020). *5 ventajas y 5 desventajas del mLearning*. Recuperado de http://www.escuela20.com/mlearning-tecnologia-educativa/articulos-y-actualidad/5-ventajas-y-5-desventajas-del-mlearning_3175_42_4680_0_1_in.html
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE*, 12. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Fonseca, M. (2005). El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas. En Navarro, M. et al. *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. (pp: 55-79). Murcia: Servicio Publicaciones UCAM. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309583526_El_componente_afectivo_en_el_aprendizaje_de_lenguas
- Fundación La Merced Migraciones (s.f.). *Aulas de aprendizaje de español como segunda lengua*. Recuperado de <https://lamercedmigraciones.org/index.php/aulas-en-espanol-migrantes>
- Fundación Telefónica (s.f.). *Catálogo educadores*. Recuperado de <https://www.fundaciontelefonica.com/educacion/conecta-educacion/catalogo/cursos-educadores/>

- Gamelearn (2020). *Todo lo que necesitas saber sobre el b-learning. Definición y ejemplos*. Recuperado de <https://www.game-learn.com/todo-necesitas-saber-sobre-b-learning-definicion-ejemplos/>
- García Barrera, L. (2020). *Didáctica del español como L2 a inmigrantes*. Barcelona: UB.
- García Parejo, I. (2003). Los cursos de “español para inmigrantes” en el contexto de la Educación de Personas Adultas. *Carabela*, 53, pp. 45-64. SGEL: Madrid. Recuperado de <http://segundaslenguaseinmigracion.com/L2ycomptext/cursosespanolisabelgparejo.pdf>
- García, M., Prieto, C. y Santos, M. (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *CL&E*, 24, pp. 71-78. Palencia: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941389.pdf>
- García, M. y Rodríguez, M. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria*, V. 25, 3. Recuperado de <http://www.unidaddocentemfyclaspalmas.org.es/resources/5+Aten+Primaria+2000.+Grupo+Focal+Dise%C3%B1o+y+Practica.pdf>
- Gaved, M. y Peasgood, A. (2017). Fitting in Versus Learning: A Challenge for Migrants Learning Languages Using Smartphones. *Journal of Interactive Media in Education*, 2017(1), p.1. Recuperado de <http://doi.org/10.5334/jime.436>
- González, M. (2014). *M-learning y realidad aumentada como recursos didácticos en la educación patrimonial. Descubriendo el patrimonio histórico de la ciudad mediante dispositivos móviles y geolocalización* (trabajo fin de máster). Barcelona: Dipòsit Digital de la UB.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19 (38), pp. 31-39. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=38&articulo=38-2012-05>

- Henning, C. (2014). *Percepción de los profesores frente a su rol en entornos digitales de aprendizaje en algunas Instituciones en Bogotá, Colombia* (tesis doctoral). Barcelona: Dipòsit Digital de la UB.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Whashington: The Aspen Institute/ Knight Commission's. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353747312005.pdf>
- Holec, H. (1980). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Recuperado de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48081187/f1.image.texteImage>
- Instituto Cervantes (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/default.htm
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf
- Institute of Educational Technology (2017). *Mobile learning for migrants and refugees*. Recuperado de <https://iet.open.ac.uk/spotlights/1>
- INTEF (2017). *Marco de Competencia Digital Docente*. Recuperado de <http://aprende.intef.es/mccdd>
- Jarvis, H. y Achilleos, M. (2013). From Computer Assisted Language Learning (CALL) to Mobile Assisted Language Use (MALU). *TESL-EJ*, V. 16, N. 4. Recuperado de <http://tesl-ej.org/pdf/ej64/a2.pdf>
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the Brain in Mind*. Virginia: ASCD. Recuperado de <https://epdf.pub/teaching-with-the-brain-in-minde4895f6a74f7ea0987788f54d4b1bf1f29456.html>

- Jiménez, M., Lamb, T. y Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe: Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik. Recuperado de https://www.academia.edu/10176032/Pedagogy_for_autonomy_in_language_education_Towards_a_framework_for_teacher_and_learner_development
- Jordano, M., Castrillo, M. y Pareja-Lora, A. (2016). El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante tecnología móvil en el contexto de la educación a distancia y combinada. *RIED*, V. 19: 1, pp. 25-40. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/15287/13686>
- Klopfer, E., Squire, K., y Jenkins, H. (2002). Environmental Detectives: PDAs as a window into a virtual simulated world. *Proceedings of IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education* (pp. 95-98). Vaxjo, Sweden: IEEE Computer Society. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.5222&rep=rep1&type=pdf>
- Kohonen, V. (2003). Student autonomy and teachers' professional growth: Fostering a collegial culture in language teacher education. En Little, D., Ridley, J. y Ushioda, E. (eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 147-159). Dublin: Authentik. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/David_Little2/publication/317264706_Learner_autonomy_in_the_foreign_language_classroom_teacher_learner_curriculum_and_assessment/links/592ed1eea6fdcc89e76992c0/Learner-autonomy-in-the-foreign-language-classroom-teacher-learner-curriculum-and-assessment.pdf
- Kukulska-Hulme, A. y Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), pp. 271–289. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/42795774_An_Overview_of_Mobile_Assisted_Language_Learning_From_Content_Delivery_to_Supported_Collaboration_and_Interaction
- Lamb, T. y Murray, G. (2018). Space, place and autonomy in language learning: An introduction. En Murray, G. y Lamb, T. (eds.) *Space, place and autonomy in*

- language learning*. (pp. 1-6). London: Routledge. Recuperado de https://westminsterresearch.westminster.ac.uk/download/d7dcbe3efb72b5951ed8622da36eda49d3779e5eaafd06e31e7d2aa9a1281dba/61981/01_Chapter%201.pdf
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy, 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems
- Little, D. (2002). Learner autonomy and autonomous language learning: some theoretical perspectives and their practical implications. En P. Evangelisti y C. Argondizzo (eds.). *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere: filosofia e attuazione nell'università italiana* (pp. 17-29). Catanzaro: Rubbettino. Recuperado de https://books.google.es/books?id=aiVZG4gCDtYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*, 42(2), 222-233. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/b976/4407b63f9424416d0ccc9b1b8305ce1eca54.pdf>
- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*, pp. 11-45. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones. Recuperado de <https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Introduccion%20investigacion%20aula-Sagrario%20y%20Elena.pdf>
- Márquez, E. (2007). *Diseño emergente en la investigación cualitativa*. Recuperado de <https://investigacionubv.wordpress.com/2012/03/17/disenio-emergente-en-la-investigacion-cualitativa/>
- Martín Peris, E. (coord.) et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#m
- MASELTOV (2016). *MASELTOV*. Recuperado de <http://www.maseltov.eu/>

- Mejía, G. (2016). Promoting language learning: The use of mLearning in the Spanish classes. *Revista de Lenguas para Fines Específicos* 22.1, pp. 80-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6677873.pdf>
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2017). *Sistema de acogida e integración para solicitantes y beneficiarios de protección internacional*. Recuperado de http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Subvenciones/anos_anteriores/area_integracion/2016/sociosanitaria_cetis/manuales_comunes_gestion/documentos/Manual_de_Gestion_Sistema_acogida_2016.pdf
- Moll, S. (2016). *M-learning: qué es, para qué sirve y qué usos tiene el en aula*. Recuperado de <https://justificaturespuesta.com/m-learning-que-es-para-que-sirve-usos-en-aula/>
- Morales, E. (2018). *Del elearning al mlearning (MobileLearning): El aprendizaje virtual móvil está aquí*. Recuperado de <https://fococonsultores.es/del-elearning-al-mobilelearning/>
- Moreno-Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración*, 1:1, pp. 121-156. Recuperado de <https://docplayer.es/20415086-Integracion-sociolingüistica-en-contextos-de-inmigracion-marco-epistemologico-para-su-estudio-en-espana.html>
- Mosquera, I. (2018). *M-learning: ventajas e inconvenientes del uso educativo del móvil*. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/m-learning-ventajas-e-inconvenientes-del-uso-educativo-del-movil/549203604580/>
- Oblinger, D. (ed.) (2006). *Learning Spaces*. Recuperado de <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/learning-spaces>
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Pisa: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PD>

- Pastor, S. (2004). La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, Universidad de Santiago, Santiago de Compostela. Pablo Cano López (Coord.) (Métodos y aplicaciones de la lingüística), Vol. 1, 2007 (pp. 519-530). Madrid: Arco. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/274889230_LA_ESPECIFICIDAD_DE_LA_ENSEANZA_DE_SEGUNDAS LENGUAS A INMIGRANTES
- Perry, F. (2005). *Research in Applied Linguistics: Becoming a Discerning Consumer*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de <http://217.64.17.124:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/579/RESEARCHI NPPLIEDLINGUISTICS.pdf?sequence=1>
- Pomposo, L. (2015). *Análisis de necesidades y propuesta de evaluación en línea de la competencia oral en inglés en el mundo empresarial* (tesis doctoral). Facultad de Filología. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Mlourdespomposo/POMPOSO_YANES Lourdes Tesis.pdf
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- RAE (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Recuperado de: <https://www.rae.es/dpd/signos%20ortogr%C3%A1ficos>
- Ramos, C. (2019). *Investigación en didáctica de ELE*. Barcelona: UB.
- Reguant, M. y Martínez-Olmo, F. (2014). *Operacionalización de conceptos/variables*. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57883/1/Indicadores-Repository.pdf>
- Richards, J. (1994). Series editor's preface. En Richards, J. y Lockhart, C. (eds.), *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <http://www.mku.edu.tr/files/132-93d901d4-2c17-49d2-83a9-45796c691e58.pdf>
- Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>

- Rosado, E., Fullana, N., González, V. y Pujolà, J. (2019). *Investigación en didáctica de ELE*. Barcelona: UB.
- Santiago, R., Trbaldo, S., Kamijo, M y Fernández, A. (2015). *Mobile learning: Nuevas realidades en el aula*. Recuperado de https://www.amazon.es/dp/B00U6EJKVA/ref=rdr_kindle_ext_tmb
- Soto, S. (2018). *Variables, dimensiones e indicadores en una tesis*. Recuperado de: <https://tesis-ciencia.com/2018/08/20/tesis-variables-dimensiones-indicadores>
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. Recuperado de https://www.academia.edu/8375932/Hans_Heinrich_Stern_Fundamental_concepts_of_lang_Book_Fi_org
- Tafazoli, D., Huertas, C. y Gómez, E. (2019). Technology-Based Review on Computer-Assisted Language Learning: A Chronological Perspective. *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*, 54, 29-43. Recuperado de <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.02>
- Thomas, T., Reinders, H. y Warschauer, M. (ed.) (2013). *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. London: Bloomsbury Academic. Recuperado de https://books.google.es/books?id=LnsqO8T-dwMC&dq=bush+y+terry+1997+tell&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Tourón, J. (2015). *Espacios de trabajo para los estudiantes móviles: un nuevo reto para el aprendizaje*. Recuperado de <https://www.javiertouron.es/espacios-de-trabajo-para-los/>
- Trim, J. (1988). Preface. En Holec, H. (ed). *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.
- UNED (s.f.). *Puertas Abiertas: Curso de español para necesidades inmediatas (II)* (2ª ed). Recuperado de https://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+MOONLITE_II_002+2020_T1/about
- Unesco (2016). *Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa. Una propuesta de cambio centrada en el aprendizaje para todos*. Santiago: Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245115>

- Unesco (2018). *Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social*. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- Unesco (2019). *Las TIC en la educación*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- Unión Europea (2018). *MASELTOV: Mobile Assistance for Social Inclusion and Empowerment of Immigrants with Persuasive Learning Technologies and Social Network Services*. Recuperado de https://ec.europa.eu/knowledge4policy/projects-activities/maseltov-mobile-assistance-social-inclusion-empowerment-immigrants-persuasive_en
- UOC (2013). *Proyecto europeo para la integración de los inmigrantes a través del móvil*. Recuperado de https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2013/noticia_050/maseltov-proyecto.html
- Villalba, F. y Hernández, M. (s.f.). *La enseñanza del español a inmigrantes. Atención educativa, análisis y propuestas de actuación*. En Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm
- Villalba, F. y Hernández, M. (2000). *La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos*. En *Actas de la II Escuela de Verano. Metodología de Personas Adultas* (pp. 97-118). Madrid: Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://segundaslenguaseinmigracion.com/enseanza2/laensenanzadelespanoainmigrantesyrefugiados.pdf>
- VV. AA. (2004). *Manifiesto de Santander*. Recuperado de <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/ManifiestoSantander.pdf>
- VV. AA. (2006). *Propuestas de Alicante*. Recuperado de <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/propuestasalicante.pdf>
- Yi Min Shum Xie (2020). *Las Herramientas Digitales básicas y necesarias para los Community Managers*. Recuperado de <https://yiminshum.com/las-herramientas-digitales-basicas-necesarias-community-manager/>

ANEXOS

Anexo 1. Transcripciones entrevistas a profesores

Debido a la extensión de las transcripciones, en esta memoria solo aparecen aquellos fragmentos más relevantes para la investigación. Las transcripciones completas pueden visualizarse a través de: <https://drive.google.com/file/...>

Anexo 1.1. Transcripción entrevista profesora

(Profesora): Pues yo llevo en la Fundación, (...) 3 años y medio. Anteriormente no tenía experiencia con personas migrantes. Yo hice el Máster de enseñanza de español en la Autónoma. (...)

Se llega como máximo a un nivel B1 (...), porque en esos momentos es cuando ellos se encuentran preparados para poder empezar a buscar trabajo. (...) tenemos (...) el nivel de alfabetización (...), A1, A2 y también un (...) B1 (...) y tenemos alumnos que tienen (...) un nivel de conversación que puede estar entre un B1 y un B2 (...)

Cuando nos confinamos, (...), organizamos las clases con los alumnos que estaban asistiendo a las clases presenciales (...), cualquiera de nuestros residentes debe tener una plaza en la clase de español (...)

Son jóvenes. Están mezclados por programas en las clases. Está el programa "Ayuda humanitaria", luego está el de "Protección internacional". El de "Protección internacional" son jóvenes hasta 25 años. Y en el de "Ayuda humanitaria", hasta 21, como máximo. (...) la mayoría está por debajo de los 25.

Nosotros sí, porque tenemos nuestros recursos en los dispositivos, la mayoría son para hombres. Solo tenemos un dispositivo de mujeres. Por el aula de español, pasan personas externas. Tenemos cualquier persona migrante que tenga necesidad de español (...) Tiene que estar en una situación de vulnerabilidad (...)

Bueno, ahora con Zoom, lo que hemos hecho es dividir los grupos. Ahora, por ejemplo de A2 (...), los tengo en 3 grupitos. (...) los problemas que tiene la enseñanza por videollamada, pues alguno pues no quiere, porque no le gusta el vídeo. O ha habido chicos que no tenían wifi. Los datos consumen mucho y entonces no han podido hacerlo (...)

Todos nuestros dispositivos tienen wifi (...) Ahora, los chicos que ya no están viniendo a clase y que están en esta segunda fase que te digo, pues ha habido alguno que no tenía wifi; ha habido otros que la wifi no funcionaba. La mayoría sí que tiene wifi, pero hemos tenido chavales que estaban viviendo en pisos que no tenían wifi.

(Ent.): (...) ¿tú crees que tus alumnos tienen el perfil adecuado para recibir una formación a través del móvil?

(Profesora): No. No, a ver. De los que tengo que ahora estoy dando clase (...) a 19 regularmente, (...) de esos, solamente tengo a 2 que se manejen (...)

Hacemos clase de español al mismo tiempo que (...) alfabetización digital. Muchos necesitan ya una alfabetización, (...) mejorar en sus competencias lectoras y de escritura. (...) Luego son menos los que tienen una formación (...) de haber llegado a una secundaria (...). Todos utilizan su móvil, utilizan su WhatsApp y sus redes sociales, incluso los que no leen ni escriben, (...) para ver fotos o para hablar (...), pero no para manejo mayor (...)

Ellos en sus móviles tienen también instaladas un montón de aplicaciones, pero bueno, pues nos inclinamos por WhatsApp porque precisamente todos lo tenían (...) WhatsApp tenía sus limitaciones (...) Al final, lo único que te permite es hablar y bueno si haces grupos es más complicado (...)

(Ent.): Vuestros chicos (...) están obligados a ir a las clases de español.

(Profesora): Ellos están obligados porque los programas les obligan. Ellos tienen unas obligaciones, pero cualquiera que entra en un programa, no porque sea La Merced (...). El programa es el mismo, al margen de la entidad (...) El objetivo es que se integren y que consigan trabajar (...)

Yo creo que se sienten cómodos. A ver, prefieren las clases presenciales, y yo también. Esto de hacerlo *online*, a distancia, tiene sus problemas. En el momento en que tu wifi, o la de ellos, no va, pues ya está (...) Lo que pasa es que, bueno, son conscientes de que, primero, estaban en su casa como todos, las 24 horas ahí, aburridísimos y porque son conscientes de la necesidad que tienen de continuar con el español y seguir aprendiendo (...) El problema, pues las dificultades técnicas. Porque algunos tienen teléfonos móviles mejores y otros peores que te dan dificultades (...). Tú imagínate la dificultad de todo, de ruido, por ejemplo, la wifi, el móvil (...) Nosotros empezamos con 30 minutos, ampliamos a la hora (...) Pero vamos, que están contentos (...) Además, también ha sido una forma de seguir en contacto. (...), yo creo que se han adaptado muy bien y la verdad es que ha sido increíble el trabajo que han hecho.

(Ent.): ¿Participan ahora más que en la clase presencial o no? ¿O es lo mismo?

(Profesora): No he visto ni una disminución, ni un aumento de la participación (...) Bueno igual las dificultades que tengo son las de medios, pero por lo demás no he notado nada (...) No he notado nada significativo (...)

(Ent.): ¿Dirías que los chicos, con esta modalidad, se sienten responsables de su aprendizaje? Son proactivos, es decir, (...) te proponen actividades; (...) participan en la elección de los contenidos (...). ¿Ellos son capaces de reflexionar sobre si están aprendiendo o aprendiendo más?

(Profesora): Sabes lo que pasa, que no tienen esas herramientas. Por ejemplo, yo les digo que utilicen traductor (...) Yo tengo chicos que no han ido a la escuela nunca (...) Y muchos han estado muy poquito también (...) Utilizamos un MOOC que tiene la UNED que está diseñado para personas migrantes y para refugiados y para registrarte en este MOOC, (...) necesitas un correo electrónico (...). Para empezar a utilizar el móvil tú tienes que meter tu cuenta de Gmail (...) y te dicen que no tienen correo electrónico (...) porque no saben usar el correo electrónico (...) Entonces, el uso que ellos hacen de los móviles es (...) supermecánico, de meterse en el Facebook, de mucho audio, fotos, alguno tiene Instagram, pero para ver fotografías y luego para mantener el contacto con sus familias (...) Eso de buscar en Google (...), vamos esos dos que te decía pueden, a lo mejor; los demás nada (...) Eso sí, también utilizan YouTube (...)

(Ent.): Al nivel de las actividades de la lengua, ¿notas alguna evolución? (...)

(Profesora): Yo veo evolución, también están trabajando. (...) Los que están comprometidos, que son bastantes, yo sí que veo evolución en su aprendizaje. No sé si es por el móvil. Yo no lo achacaría al móvil, porque al final yo creo que por el móvil lo que hacen es estar esta hora que estamos juntos, recibir las actividades. No lo utilizan, no van más allá. Bueno, alguno sí que utiliza alguna aplicación, pues como Duolingo o alguno en YouTube ve algún canal de algún profe, porque le gusta (...) El móvil lo utilizan mucho porque al final es lo único que tienen (...). Creo que para aprender, con el objetivo de aprender, son pocos. Yo les digo, por ejemplo, lo de los vídeos: "Ved series, ved dibujos". Así sí, porque tú estás viendo una serie... Por ejemplo, sé que están viendo mucho "La que se avecina" o "Aquí no hay quien viva", les gustan mucho, (...). Entonces, claro, están aprendiendo. Les digo "ved películas" y ellos utilizan el móvil para ello (...). Pero lo que es usar el móvil para buscar actividades, yo creo que esto no lo hacen. Algunos utilizan aplicaciones, por ejemplo, con los verbos (...) Pero usar el móvil como una herramienta, pues eso "tengo mi móvil con acceso a un montón de cosas", pues no lo hacen. No creo que hagan eso.

Mi objetivo es que hablen ellos. Procuero hablar lo mínimo, lo necesario, (...) para que ellos hablen. Es comunicativo (...) Son comunicativas, donde prima la interacción.

(Ent.): ¿Crees que están desarrollando la competencia comunicativa igual que de manera presencial? ¿Has visto alguna evolución? Igual que hemos comentado antes, no sabes si achacarlo al móvil o (...) es la evolución típica del proceso de aprendizaje; que no es achacable al móvil que ellos sean más competentes comunicativamente.

(Profesora): Se han juntado las circunstancias. Yo creo que ha sido la evolución natural, de la adquisición de los contenidos que hemos ido viendo, por el tiempo. Al estar confinados no se relacionan (...). Han mejorado, pues porque a base de trabajar los contenidos, los han adquirido. (...) al no hacer vida fuera (...) su aprendizaje no ha sido tan rápido que de la manera habitual. Pero no por el móvil, sino por las circunstancias (...)

(Ent.): Hablando de los recursos, ¿utilizas los mismos recursos o los materiales que utilizabas en la clase presencial o has tenido que adaptarlos? ¿Cómo has hecho?, ¿has buscado en internet?, ¿has preguntado a los colegas? (...)

(Profesora): (...) he adaptado cosas. He usado Educaplay, pero claro también tenía que explicarles el funcionamiento, ya te digo que su manejo del móvil es el que es. Claro, también están aprendiendo una lengua nueva (...) Pero he pasado actividades a Educaplay, a LearningApps. Cosas que pudieran hacer con el móvil (...). Hay muchas y hay gente que ya las ha creado, pero claro, tienes que ver si se adecuaba a lo que tú quieres (...). Crear, he creado poco (...)

(Ent.): Si en las clases presenciales, por ejemplo, proponías tantas actividades para que se expresaran oralmente o tantas para que hicieran un escrito o interaccionasen, ¿has utilizado tu misma metodología de trabajo?

(Profesora): Más o menos sí, hasta donde he podido. Lo que no he conseguido, y eso que Zoom tiene esa posibilidad de crear salas (...). Pero cuando no tengo un problema, tengo otro, con un grupo o con otro. Porque, por ejemplo, en uno de los dispositivos la wifi va muy mal (...) En los cuatro días casi siempre surge una cosita (...)

(Ent.): Y cuando buscas contenidos en internet, ¿te resulta fácil?

(Profesora): No. (...) A ver, para personas migrantes hay poco, hay poco de todo y de algunas cosas, nada. Entonces, pues eso, fácil no es. No es fácil encontrarlos. Te encuentras una actividad y la adaptas tú, pero fácil no es, porque no hay para personas migrantes. Casi nada, realmente (...). Pero es que hay muy poco de todo (...)

Ellos son los que hacen un esfuerzo bestial (...). Que la que tiene que facilitar soy yo (...). Poder salir adelante con los tiempos que tienen, con los problemas que traen, por lo que han pasado, con la escolarización que tienen, las dificultades a las que se enfrentan. Y aprenden, claro, y cuando ves que aprenden...

(Ent.): ¿Tenías algún tipo de formación en las modalidades de teleformación o siempre has hecho clases presenciales?

(Profesora): Siempre presenciales. Ahora sí que vamos a hacer una formación de la Fundación Telefónica con ACNUR, unas formaciones para "Educar en digital". (...) A la vez (...) que estamos enseñando español y ellos aprendiendo también hemos estado dando alfabetización digital (...) es algo que van a necesitar para el futuro, (...) a la hora de buscar trabajo, ¿no?, saber lo que es un correo electrónico y poder manejarlo. (...) Queremos continuar combinando la enseñanza presencial con la *online*, porque nos ha parecido, (...) que es superinteresante ver lo que han aprendido y para no retroceder. (...) no sabemos lo que va a pasar, que es posible que se repita una situación como esta en el futuro, pues estar un poco más preparados y no dejarlo.

(Ent.): (...), si tú valorabas positivamente introducir esta modalidad en las clases presenciales, como un complemento de formación (...)

(Profesora): Al final hemos visto que se puede. Hay que hacer un esfuerzo muy grande, pero se puede, se puede. Entonces, cuando regresemos a las presenciales, una forma de seguir con ello, porque sabes que los recursos son limitados, (...) nos gustaría tener, con todas estas dificultades que te decía, como, por ejemplo, con los problemas de los móviles, (...) adquirir *tablets* y que pueda haber en cada piso una *tablet* (...), que luego irán al aula de español. (...) seguir trabajando con las *tablets*, hacer actividades (...), para que no lo pierdan y para que vayan reforzando (...)

(Ent.): Hoy por hoy, ¿dirías que eres competente para dar la teleformación a través del móvil? ¿Te sientes preparada?

(Profesora): Competente, competente, no lo sé. He hecho lo que he podido y mi compañero igual. Yo había hecho cursos a distancia, para mí, para mi formación propia. Hemos aprendido a la fuerza. Creo que competente, no lo sé, si soy competente. (...) Yo intento hacerlo lo mejor posible, facilitarles el trabajo, el aprendizaje y nuestra intención es formarnos en esto. En julio vamos a hacer esa formación, pues para estar preparados y poder hacerlo mejor (...)

Yo he trabajado más que nunca. (...) Ha habido entidades que directamente han dejado de dar clases. Creo que somos de los pocos. (...) Había que reinventarse y nos hemos puesto con ello. (...) A ver, existir esto antes no existía. Nos hemos lanzado y hemos ido superando las dificultades como hemos podido. (...) todas mis clases son por Zoom, que empecé por WhatsApp, que el cambio no fue nada fácil, por todas las dificultades que te decía (...). El móvil ha sido uno de los bienes más preciados en el confinamiento. Es su única herramienta de contacto con el exterior. (...) Me he seguido adaptando. También ellos están más contentos con Zoom porque permite hacer muchas más cosas (...). Ha habido veces que a uno no le funcionaba el micrófono, el audio, y he tenido que hacer la videollamada (...)

(Ent.). ¿Crees que hay alguna ventaja de enseñar a través del móvil sobre la clase presencial? ¿Crees que hay ventajas que hay que tener en cuenta para cuando te puedas adaptar de nuevo a las clases presenciales?

(Profesora): La ventaja que veo de esta situación es que al final han tenido que ponerse las pilas, han tenido que aprender. Se han visto obligados a adaptarse a esto y a utilizarlo. Con respecto al aprendizaje, a mí me encantan las clases presenciales. El contacto no tiene nada que ver. (...) Ellos todavía no han llegado a controlar las ventajas que tiene. Una clase de español por Zoom y una clase presencial no creo que haya ninguna ventaja en la clase de Zoom. Además, es que las dificultades que tienen te limitan mucho. El no compartir el mismo espacio te limita un montón, para el perfil de nuestros alumnos. (...) No le veo ventajas.

Ya que nos hemos visto obligados a entrar de lleno, hay que mantenerlo, no perderlo. (...) Esta alfabetización digital es supernecesaria, porque ya te digo es mínima; que sepan lo que es un correo electrónico. (...) Hemos hecho cantidad de tutorías individuales para enseñarles (...). Y no perder todo esto, pues ha sido un aprendizaje, para ellos algo que han ganado, que es superimportante, que en el momento que empiezan a buscar un trabajo no les queda otra. Para enviar un currículum por correo electrónico. (...) La verdad es que es interesante ver el progreso, ver el esfuerzo que han realizado. En el momento que ves que van pillando las cosas y tal, se te olvida todo. (...)

(Ent.): ¿Ellos veían bien las pantallas?

(Profesora): Sí que lo hemos tenido en cuenta y mi compañero igual, después de hacer el ejercicio que hicieras en Educaplay, por ejemplo, o en LearningApps, visualizarlo con tu móvil. (...) Tienes que comprobarlo, porque claro, tú crees que están viendo una cosa y luego no. Igual que con el Zoom, constantemente "veis mi pantalla, venga comparto pantalla", asegurándote todo el tiempo, porque claro uno igual te dice "es que no estoy viendo" y sí, desde el primer momento casi, comprobando qué era lo que podían estar viendo desde su móvil (...)

Hemos podido dar poco, porque el medio no ayuda, los grupos y tal, con el perfil de los chicos (...). Pero, bueno, lo hemos mantenido. También hemos sido el contacto diario (...) con ellos (...) Yo creo que lo han hecho superbién (...), no pueden permitirse el lujo de descansar, porque el tiempo pasa muy rápido y no es nada fácil. (...) Luego, ellos no tienen hábitos de estudio, no saben estudiar. Normal, porque cuando no lo has hecho, pues no sabes. Tienes que enseñarles cómo hacerlo. Muchos se piensan que venir a la clase es estudiar (...)

Hace dos semanas hablé con un alumno mío, exalumno, y me dice "en cuanto tenga". (...) en el piso no tiene wifi, y me dice que no tiene datos, "la semana que viene en cuanto tenga datos". Vaya nivel. (...) Otro me dice, "sí, sí, lo pilló" (...) "¿Has dicho 'lo pilló'?" "Es que quería utilizarlo". Y fue el mismo día de "en cuanto lo tenga".

Anexo 1.2. Transcripción entrevista profesor

(Profesor): (...) hice un posgrado como experto en didáctica del español como LE. (...) aparte también cursé un posgrado de experto en salud mental con refugiados de la Universidad de Barcelona (...). He trabajado en la Comisión Española de Ayuda al Refugiado, (...) en Cruz Roja y (...) en Asilim (...) y doy talleres también a profesores (...)

(Ent.): (...)¿cuántos alumnos tienes ahora? (...)

(Profesor): (...) En total unos 15 o 16, algo así. Van cambiando, (...), entre 15 y 20 creo que han sido (...). Son todos jóvenes, porque la Merced está especializada en ese colectivo y tienen entre 18 y 25. Solamente tengo una persona que es mayor de esa edad.

(Ent.): ¿Y los países de procedencia son mayoritariamente subsaharianos?

(Profesor): Sí, son casi todos. (...) Sí, son todos chicos menos estas 2 chicas. Bueno, 3, tengo 3 chicas, (...)

Es gente que a lo mejor ha ido (...) 1 año o 2 años o gente que no ha ido nunca a la escuela. (...) A veces puede ser porque (...) no sabían aprender, lo consideran así, (...). Entonces falló en la escuela (...) pues "yo no sé aprender a leer y jamás voy a poder hacerlo". Pues imagínate en una lengua diferente ahora cuando llegan, el miedo que tienen.

Tenía un ordenador que (...) a veces se colgaba y la Fundación me dejó este ordenador (...)

Los impeditivos han sido su móvil y mala conexión a internet, porque en los pisos hay mala conexión a internet (...), pero bueno, nos ha permitido cosas a la vez también preciosas. (...) poder reenganchar a una alumna que tenía de alfabetización y que pensaba que ya no podía aprender a leer y que en la distancia y con todo esto y con su móvil haya sido capaz de decir "Ah, pues sí que puedo" y que ha avanzado (...). Y que lo haya permitido la técnica (...), aprender a leer con un móvil, en la distancia. Pero sí, es insuficiente los medios que tienen.

La primera semana empezamos con WhatsApp porque (...) todos utilizan WhatsApp y decidimos que es lo que solo podíamos hacer en el primer momento. (...) sí, que era supercomplicado (...) no se podía compartir documentos y

nosotros también con el móvil haciéndolo. (...) nos atrevimos y pensamos que podían instalarse Zoom en sus móviles, que nosotros no conocíamos. Yo no había dado antes clase *online*, (...).

Sí, doy clases por Zoom, a todos. A parte funciona superbién y superrápido. La primera semana todo el mundo lo tenía instalado. (...) La verdad es que fue fácil y fue un éxito (...). No sé, mirándolo en perspectiva, alguien que nunca había utilizado el móvil, lo utilizara para una clase y que en 3 meses es algo tan habitual, que estamos aquí todos los días. Se han superado a sí mismos (...)

Yo creo que les gustaría más las clases presenciales, creo que sí. Están deseándolo (...). Pero en este *impasse*, (...) encima con confinamiento, era una salida al mundo, nos seguíamos viendo. El profesor seguía ahí y a algunos les he dicho, por ejemplo, que vinieran a dos cursos, y se han apuntado. O sea que sí están motivados como para hacerlo. Y luego, en algún caso, creo que les ha venido bien. Tengo algún alumno, (...) algún día no habría ido (...), y el hecho (...) de que puedan dar la clase casi en la cama, pues yo también creo que les ha favorecido para este momento (...)

(Ent.): O sea que se han adaptado, (...) que les ha venido hasta bien.

(Profesor): Sí, sí, sí lo creo. Además, a todos les ha venido bien para el aprendizaje digital. (...) que tengan esa formación digital es básico para su inserción sociolaboral. Creo que esto ha sido como un entrenamiento a marchas forzadas, ¿no?, que creo que les ha venido muy bien para ese aprendizaje.

Pues te diría que participan igual (...). También es verdad que influye mucho el ruido en su casa, la conexión de su casa. Y a veces que cuando alguien empieza a hablar, pues no se le escucha (...)

No, en mi caso yo les envío ejercicios y nunca los hacen (...) y no, no les veo que hayan hecho cosas aparte. Y mira que les hemos matriculado en el curso de la UNED, que (...) es un curso específico de español para migrantes, que han hecho Puertas Abiertas I y Puertas Abiertas II (...). A lo mejor mira, un poco de autonomía la gente matriculada en el I, que sí se ha matriculado en el II, a lo mejor ha habido un par sin habérselo dicho, pero estás ahí constante (...). Es muy estar encima. No, esa autonomía no la veo.

(Ent.): ¿Quizá porque no tienen la experiencia educativa, no?, como en sus países tampoco han ido mucho a la escuela.

(Profesor): Totalmente, es algo que se aprende. (...) Es verdad que yo generalmente en mis clases no mando ejercicios, (...) porque muchas veces no lo hacen. (...) no hicieron los ejercicios, muy pocas veces, dos o tres veces (...)

Sí que se ha dado aprendizaje y en todos los ámbitos. Por ejemplo, había alguno (...) que no estaba viniendo a clases ya, porque estaba trabajando, pero (...) al entrar en un ERTE ha vuelto a las clases (...). El chaval llevaba dos años aquí (...) y sus destrezas lectoras han evolucionado mucho (...). Y los demás, yo sí considero que han evolucionado (...). Y sí, consideraría que han aprendido y que han evolucionado en todas las destrezas (...)

Sí, las clases son de una hora. (...) pasamos esos 20 minutos saludándonos por WhatsApp y luego empezamos esa clase de 40 minutos. (...) Me parece que Zoom es maravilloso que haya puesto el tope de 40 minutos para agilizar y para que sea más eficiente. Y también su nivel de concentración, con el nivel de ruido que hay en sus casas, es complicado. Sí que se puede hacer, se podría hacer estando más tiempo, cuando cambias de metodología o incluso por Zoom se puede hacer esto de "ahora en parejas os dividís", que también sería un aprendizaje más autónomo, pero en niveles muy bajitos, pues cuesta un poco más. (...) es más complicado (...)

Yo tenía material mío propio (...) y es el mismo que estoy utilizando y adaptado. (...) tengo todo el material digitalizado. (...) Si tuviera que estar buscando el audio o tal, creo que perdería agilidad la clase, y ellos mismos se perderían. De esta manera, me ha parecido bastante práctico. (...) O también te permite (...), el poner un mapa, una foto, (...) meter el audio, para que la persona que no está tan alfabetizada no se pierda. (...) Esas las tienes que hacer primero con ellos, (...) y una vez que lo has trabajado, después se lo puedes enviar al móvil y eso lo pueden hacer 30 veces, y hasta que lo aprendan. Eso sí que alguna vez lo han hecho, después de clase.

(Ent.): (...) ¿crees que es fácil encontrar contenidos adaptados a los migrantes?

(Profesor): Hay cosas. Fíjate, yo empecé dando clases a refugiados y migrantes, creo que ya hace 5 o 6 años y ha cambiado mucho el panorama. (...) Y ya hay un poquito más de material. No te diría en internet tanto así: "hay una página", pero sí que hay colgados materiales buenos. (...) Luego hay cosas que son un poquito más pobrecillas, de alfabetización es muy difícil todavía encontrar algo que esté bien (...)

Yo en eso estoy hasta más contento, de no tener que (...) fotocopiar (...). Sino que (...) lo ven en color (...). Estoy encantado con el color, me va a costar luego, creo que a la vuelta. (...) Creo que a la vuelta me llevaré el ordenador para, no sé, digo "cómo voy a hacer ahora para que se vea y no tener que imprimir tantas veces esto". Sí, sí.

Sí que es verdad, que hay pequeños retos sobre eso, pequeños cambios que se hacen. (...) Ahora, por ejemplo, (...) están los dibujos y (...) dicen "arriba y a la izquierda", "en el medio a la izquierda" y ya saben todos perfectamente situar algo que muchas veces cuesta en niveles más altos incluso (...). Pues mira, en vez de la flechita, están aprendiendo a decir eso. (...). O sea que es una ventaja a lo mejor lingüística.

(Ent.): ¿Entonces es un aprendizaje significativo, ¿no?, porque se están adecuando perfectamente a la situación.

(Profesor): Sí, sí, sí (...) Yo con alfa estoy supercontento. (...) sé que otras entidades han dicho que no se podía alfabetizar y aquí lo intentamos y es que solamente pensar eso, yo creo que lo más bonito de estos tres meses. O sea, gente que no sabe leer o que lee muy mal, en tres meses está leyendo mucho mejor y que encima están más más contenta consigo misma, porque dice "ostras, sí que puedo". (...) se sienten supercontentos cuando ven que sí y por haberlo podido hacer *online* (...), estoy muy contento por ellos.

Alfabetización digital y la alfabetización principal (...)

(Ent.): Y además español.

(Profesor): Eso es justamente. Yo creo que esa podría ser únicamente la excusa. Alfabetización digital, si se escribiera un proyecto, "vamos a hacer alfabetización digital" y con la excusa, estás aprendiendo. (...) porque tienen todos un email en el móvil, pero no saben que tienen ese email (...). Entonces, solamente con ese objetivo, ya sería (...) justificar en sí un proyecto, pero es que a la vez van a aprender español y van a aprender luego a escribir. Una maravilla. Me parece una pasada, que ellos estén dando todo, tanto, y que sigan ahí, sí, sí. Después de tres meses no es que digan "yo ya no aguanto más". Ahí están, yendo a clase todos los días. Y que luego te digan: "oye que te voy a ampliar 2 horas", "¡Vale!" Algunos que se suman a la segunda hora; sí hay algunos que pueden hacer dos cursos.

(Ent.): O sea que son proactivos, quieren seguir y aprender rápido. (...)

(Profesor): Sí, sí, y también midiendo un poco, porque a veces esas ansias de aprender muy rápido luego son casos que dejan de aprender o que se frustran. Ese poco a poco hay que saber medirlo, pero es uno de los trabajos del profe (...)

El de los profes, yo creo que es muy importante el de la red que construyen con ellos en clase, (...) mi principal objetivo es que mi aula sea un lugar seguro y (...) tranquilo, (...) porque la situación de la que suelen venir es con un miedo previo (...) para llegar hasta aquí y ahí siguen con ese miedo. (...) una vez que están ahí tranquilos, aprenden (...) ellos solos. Y también se construye esa red, que es muy importante que entre ellos se pregunten, que (...) se hablen (...). Yo creo que hay funciones del profe muy importantes. (...) somos mediadores (...), les estamos enseñando a presentarse, que de una manera es crear su identidad, una nueva identidad en un país con una nueva lengua y el profesor es el que está en ese proceso. (...) para hacer el aprendizaje significativo, (...) me parece que es la parte preciosa del profesor que está (...) en toda esa creación de su identidad y en el origen de su inserción sociolaboral.

(Ent.): ¿Les puede facilitar esa tranquilidad el hecho de que están en casa utilizando un móvil?

(Profesor): Mira, en algunos casos sí y en otros casos no. En algunos casos en los que tienen cada uno su propia habitación, por ejemplo, sí (...), pero en otros casos (...), no (...). Pero se da algo curioso, porque sí se da esa clase, uno se siente en clase y se preguntan entre ellos, se hacen bromas (...) y en esa clase virtual también se da este punto de reírnos unos de otros (...). Y en el fondo es la clase, (...) más allá de la clase física (...). Creo que se sigue dando ese mismo concepto de aula virtual en el que cuentan (...) sus comentarios (...)

(Ent.): ¿Cuáles dirías que son las mayores dificultades de hacer la clase por el móvil?

(Profesor): Pues su móvil, que es pequeño, que es un móvil, y la conexión. Ahora mismo son mis grandes dificultades. Conexión, ruido, o sea, su entorno ruidoso, no propio de una clase y su móvil. Esa parte técnica (...)

(Ent.): ¿Ellos te proponen alguna vez algún contenido? (...)

(Profesor): No, no lo han hecho. En estos tres meses, no lo han hecho, no (...). Bueno, mira, una vez sí, dijeron ellos, con el grupo 1, que querían ver el subjuntivo, (...) sí, es una propuesta. Eso, en el nivel superior. También en niveles inferiores (...) a veces sí que te dicen "yo farmacia, médico" y estas cosas, "quiero saber cómo se hace esto". Pero creo que los temas están muy dirigidos hacia sus necesidades (...)

(Ent.): ¿Consideras que hay alguna ventaja en dar la clase *online*?

(Profesor): Bueno mira, para lo que te decía de los materiales en color, me parece una ventaja (...). Los materiales en color y que ellos también están aprendiendo la alfabetización digital.

(Ent.): Y la facilidad de uso del móvil o el hecho de que puedan utilizarlo en cualquier sitio, ¿habías pensado sobre ello?

(Profesor): Claro, pero como es el caso de que no han podido salir de sus casas ni nada. Al final era su casas y sus casas eran ruidosas, entonces no es algo que me ha venido bien, ni que me alegro (...).

(Ent.): (...) ¿Vais a recibir algún curso de formación paralelamente, formación para formar *online*?

(Profesor): Pues mira, sí. (...) específica de educar, vamos a hacer una que nos propuso Telefónica y que la entidad la ha aceptado sobre educar *online*, "Educar digital" (...). Yo siempre hablo de que ellos se han alfabetizado digitalmente, pero yo ni te cuento. Yo no había utilizado nunca Zoom (...) para dar clases. (...), es verdad que la aplicación Zoom te permite dar una clase muy similar a una clase normal y con esas ventajas que te digo de tener el material color que no suele ser habitual y tener agilidad, lo veo muy ágil (...). He aprendido mucho (...)

(Ent.): ¿Ha cambiado tu papel, tu rol de profesor o has tenido que cumplir otros roles?

(Profesor): No, he adoptado los mismos roles. (...) Ese rol intermedio de acompañarlos. Es el mismo rol, yo creo que sí.

(Ent.): Cuando vuelvas a las clases presenciales, (...) ¿Piensas que puedes adaptar algo de lo que estás haciendo ahora, de esta enseñanza *online* a tus clases normales? (...)

(Profesor): Sí, creo que lo voy a hacer. De hecho, hemos planificado (...) una vuelta mixta (...) en la que habrá una semana presencial y una semana a distancia (...). O sea, que seguirá esa parte *online*. Pero sí que creo que después de las clases y aparte de que tengo ya todo más digitalizado, aparte de las actividades Educaplay y esta de desplazar [?], pues enviárselas después de las clases, porque es muy probable que lo haga. Y de hecho, es que queremos también aumentar las clases. Después de una hora y media presencial, que se queden, (...) una hora y media más con sus dispositivos o con una *tablet* que podemos dejarle, por ejemplo, para hacer este curso (...) de la UNED (...). O sea, sí, yo creo que voy a llevarlo, vamos a llevar cosas, voy a llevar cosas de lo que he aprendido al aula (...)

Anexo 2. Transcripción entrevista grupal

Para preservar el anonimato de los entrevistados, en la transcripción se denominan A-1 (Alumno 1), A-2 (Alumno 2) y A-3 (Alumno 3), de acuerdo con el orden de participación en la entrevista. (Ent.) se corresponde con la entrevistadora. La transcripción completa puede leerse en: <https://drive.google.com/file/...>

(Ent.): Después de este tiempo dando clases por el móvil. ¿Os parece interesante dar las clases así?, ¿os parecen útiles?

(A-1): Sí, claro. Nos explican muchas cosas, el subjuntivo, el condicional, los verbos pronominales, como construir, escribir un "cebé", un currículo, la entrevista para buscar el trabajo. Hemos hecho muchas cosas. (...)

(A-3): Bueno, a mí me parece que está bien estudiar con el móvil. Solamente, a veces las caracteres son un poco pequeño. Por ejemplo, con el móvil, si tú tienes problema de ojos, no puedes ver bien. Y como tú dices, a veces también el wifi hay problema, con nosotros, los alumnos, y a veces con el profesor también. Hay muchas intereses dentro también para que pueda salir. En cocina si hay mucha gente, por ejemplo, 2 o 3 personas, y cada persona puede hablar lo que piensa. Otro problema es que no da mucho tiempo. Por ejemplo, 40 minutos a mí me parece un poco pequeño para una persona que quieres aprender. A veces no vas a recordar todo lo que tú quieres hablar antes, a la última hora, tiempo, en el último tiempo que vas a recordar lo que tú quieres hablar. Y no te da tiempo para hablar lo que tú quieres. Si hay posibilidad de hacer más tiempo, me parece genial para una persona que quieres aprender.

(Ent.): ¿Os ponía nerviosos al principio hablar por el móvil o como estáis acostumbrados era muy normal?

(A-3): A mí me parece normal, normal.

(A-1): Para mí, también normal (...). Eso me molesta mucho porque tenemos tiempo, 45 minutos son pocos y eso es lo que me molestaba (...)

(A-2): A mí estaba bueno todo, porque lo único importante que yo quería es aprender. Y es esto lo que yo necesito: aprender. Sí, más o menos si yo he cogido 2 o 3 palabras, para mí, sí.

(Ent.): ¿Era fácil colaborar con el resto de los compañeros o lo veías complicado? (...)

(A-1): Es complicado, porque la gente se mueve mucho, hay mucho ruido, no se sienta para hablar. La gente no sabe que está haciendo una clase. Quieren moverse, partir en la cocina, cocinar y partir en un salón (...)

(A-3): (...) Por ejemplo, si tú no tienes el permiso de hablar puedes cerrar tu micrófono hasta que puedes hablar, pero no son todos personas que saben esto, es el problema. Un poco nervioso también porque hay gente, por ejemplo, que quiere hablar más, tú también quieres hablar, pero hay gente que no te deja hablar. O te dan pregunta y otra persona sale ahí para responder a tu sitio, sabes. También es un poco raro, pero si está organizado para que cada persona habla en su turno y da su respuesta, esto me parece un poco bien.

(A-2): (...) porque teníamos poco tiempo y hay gente que él lo que necesitaba es hablar y en este momento no nos da tiempo para hablar (...). Por eso teníamos un poquito de problema, porque con el profesor, él quiere que nosotros todos entendemos todo lo que está explicando, pero si uno de nosotros empieza a hablar y es que estamos perdiendo el tiempo, no podemos interrumpirlo, hasta que tenga de hablar (...). Pero, bueno, ha sido para mí bien más o menos. Hemos entendido algo (...)

(A-1): Las clases me han ayudado mucho a salir de la situación.

(Ent.): ¿Creéis que aprender español por el móvil tiene alguna ventaja?

(A-2): Tiene ventajas. Porque cuando, lo que la gente habla es esto, lo que nosotros vamos a pensar hacer. Hablar con otra persona creo que es fácil entender, más que si tú estás en casa solo. A mí, estaba bueno el móvil.

(A-1): (...) Yo no he visto algo malo dentro, me ha gustado mucho. Me gusta mucho los cursos con los móviles porque también es aprender a entender, a oír, a entender a alguien que no está enfrente de ti. Cuando estamos hablando con alguien, eso también es algo que es una oportunidad que tenemos que disfrutarlo (...)

(Ent.): ¿Y qué es lo más difícil que os ha pasado con los móviles? Hemos hablado de la wifi, la pantalla del móvil que es pequeñita. ¿Habéis notado algún problema más? (A-3) decía el ruido al estar en la casa.

(A-1): Hay gente no llegan a la hora y el maestro quiere volver atrás para ellos y el tiempo está muy pequeño (...). Y la gente piensa que no es un clase, eso me molesta (...)

(Ent.): Sí. Cuando volváis a las clases normales, estéis todos juntos en el aula, con la profe, ¿os gustaría que (profesora) os dijera: "ahora utilizad el móvil para hacer esta actividad"? (...)

(A-2): A mí me gustaría, porque la cosa si tú lo dejas, dejas; con el español hay que seguir siempre, o sea con el móvil, físicamente, vernos y estudiar, hay que seguir. La cosa que yo quiero es poder hablar en español, ¿sabes?, o sea el móvil en clase, yo me gustaría para que pueda aprender español. Sí (...)

(Ent.): Decías que el móvil os ayuda a hablar. ¿Os ayuda también a escuchar, a escribir? ¿Habéis notado que habéis aprendido también a escribir?

(A-1): Sí, mucho. He aprendido mucho porque es una ocasión para acostumbrarme a comunicar con alguien, que voy a decir que es un poco virtual, que no es enfrente; que no es enfrente, eso es lo que quiero decir. He aprendido mucho: he aprendido a oír, escribir, todo, muchas cosas.

(Ent.): Alguno ha contestado antes. Por ejemplo, ¿os metéis en alguna aplicación, en YouTube para ver vídeos o no?

(A-1): Siempre. Yo siempre lo hago. Desde que llegué a España estoy aprendiendo con YouTube. Tengo casi más veces que estoy siguiendo ahí.

(A-3): A mí también me parece buena idea estudiar con el móvil. Tú vas a aprender no mucho, pero cada día tú puedes conseguir un palabra o 2 palabras. Depende de tu conocimiento, ¿no? Pero está bien, está bien, con el móvil también tú puedes aprender más que quedarte aquí sin decirte. Sin ayuda de otra persona no vas a estudiar. No es fácil.

(Ent.): ¿Utilizáis Google Translate? (...)

(A-3): Sí, a veces sí.

(A-2): ¿Duolingo? Duolingo sí lo tengo (...)

(A-1): Hay que aprender español, la gramática del español. Sí. Yo tengo 3 aplicaciones (...)

(A-2): Sí, hay muchas aplicaciones. Si estamos buscando trabajo en el internet, entonces usamos el idioma español, leemos eso para que entendamos lo que está diciendo. También es una forma de aprender. Como hay muchas aplicaciones, por ejemplo, InfoJobs, JobToday. Hay muchas cosas. Hay muchos cursos gratuitos. Usamos todo esto para buscar trabajo. Y también eso es una forma de aprender también español

(A-1): Sí, claro, ¿cómo decir?, con la universidad UNED, la universidad virtual, hemos hecho cursos con ellos también (...). Ellos nos explican ahí cuando buscamos trabajo, cómo comportarnos, cómo buscar trabajo, Sí, dentro los cursos con esta universidad, hay muchas cosas que usamos diariamente.

(Ent.): (...)¿Creéis que habéis mejorado usando el móvil? ¿Os sentís más cómodos usando el móvil o antes ya estabais cómodos usando el móvil para aprender español?

(A-2): Yo si en el móvil no pudiera conseguir algo, porque el móvil me ha ayudado mucho. Si no tenía móvil, entonces nada no va a funcionar.

(A-1): Yo también, yo pienso que el móvil tiene el 80 % de lo que he memorizado en el español (...)

(A-3): Pero, mira, hay cosas que no puedes, no puede hacer. Por ejemplo, cuando tú quieres aprender, tienes que tener una formación básica, (...) para seguir con el móvil lo que sea, con el ordenador, si no tienes formación básica no es fácil para el móvil. Tienes que aprender, tienes que conocer un poco el idioma y, sabes, porque hay gente que no puede usar el móvil correctamente, por ejemplo, solamente para llamar o escribir mensaje y ya está. Pero hay gente que también puede manejar más y si tú puedes manejar más, puedes conseguir más ventaja (...). Pero tenemos que ir a clase, (...) aprender con una persona, por ejemplo, para juntar las palabras y lo que sea, para saber es un artículo, un verbo, todo, ¿sabes?, para "distengar" las cosas. (...) porque cuando tú estás con tu móvil hay faltas que tú puedes hacer, sin te dar cuenta, ¿sabes? Pero cuando tú tienes una formación básica, con esto tú puedes esforzarte y cada día hacer un poco.

(A-1): Lo que pasa es que yo necesito aclaración de un profe para fijar las cosas bien, pero iniciarme con las aplicaciones, YouTube, por ejemplo, (...) ahí te enseñan español en contexto, (...), eso va a ayudarte, con el contexto, cómo hablamos (...). Sí, por ejemplo, el verbo "llevar" he aprendido con un profe se dice que "me llevo bien con mis vecinos"; antes no sabía que se dice así: "me llevo" se puede usar ahí con el verbo "llevar". Eso es en contexto (...)

(A-3): Pero con todo, con todo, una máquina virtual y una persona no es lo mismo.

(A-1): No es lo mismo, necesitamos siempre una persona que va a aclararnos más. Por ejemplo, yo no había entendido bien el subjuntivo con el móvil, pero ahora tengo algo dentro. Yo sé cómo usar (...) el subjuntivo, de manera más sencilla (...)

(A-3): A mí, por ejemplo, estudiar con el móvil, a veces, por ejemplo, cuando dice con el Duolingo, hay palabras que tú vas a poner, que tú no puedes entender si hay (...) acento o no, pero si tú estás con una persona lo va a escribir, o, por ejemplo, para pronunciar, (...) a veces, el móvil no pronuncia bien que la persona, ¿sabes? A veces, tú vas a entender lo que dice el móvil, pero es una máquina virtual que no dice claramente lo que *signifiá la palabra, pero con la persona cuando tú entiendes eso, lo que *signifiá.

(A-1): Sí, sí, es complementario, ¿eh?, es complementario.

(A-2): Sí, sí.

(A-1): Yo pienso que no es algo que es perfecto, pero te ayuda, nos ayuda a adelantar un poquito lo que estamos aprendiendo, para saber los sujetos dónde vamos, esta lección, ¿sabes?

(A-2): Es que yo lo que voy a decir ahí, porque el móvil no habla palabras callejeros. [Risas]. Ellos te hablan claramente, porque hay algunas palabras que puedes entender. Con el móvil sale la palabra todo perfecto. Cuando la gente está hablando, a veces se corta la palabra, no sé cómo lo está usando, habla callejeros, palabrotas o eso. Por eso, a veces hay que comunicar con la gente. Ahí puedes saber cómo lo está comunicando, manipulando las palabras para hablar. Eso es la única diferencia, porque el móvil solamente habla cómo es otras palabras, pero hablar como habla la gente muy rápido, eso hay que integrarse con la gente para que aprendas más (...)

(A-1): Es mejor. Para memorizar, para memorizar, está bien (...)

((A-1): Sabes, es que practicar con alguien que está enfrente de ti vas a memorizar más, pero yo sé que puedo ser auto, ¿cómo se dice?, autodidacto, ahora con el español, porque tengo la básica que va a permitirme a ser autodidacto y tengo las ganas también. Tengo la causa clara que tengo que hablar el español (...)

(A-3): Estamos aprendiendo. Pienso que un alumno tiene ganas de estudiar y que tiene un poco experiencia para, como para memorizar, vas a aprender muy rápido. Porque conozco gente de aquí que aprendiendo muy rápido con (profesora). Porque (...) pienso que con los 2 vas a aprender muy rápido, fácilmente, porque te deja hablar y cuando tú hablas él no está bien, te corrija para que te das cuenta lo que estás haciendo. Eso me parece muy útil (...)

(Ent.): (...) La última pregunta que os iba a hacer, creo que la tengo muy clara: ¿preferís las clases por el móvil o preferís las clases con (profesora)? (...)

(A-1): Todos queremos con (profesora), la clase con (profesora), porque tengo cosas a aclarar.

(A-3): Y con el móvil, no puedes ir a tu móvil y decir "aclárame esto", no es posible, pero con (profesora), sí. "(Profesora), no he entendido esto". Pero con el móvil no puedes decir "no he entendido esto".

(Ent.): ¿Habéis ido a la escuela en vuestro país?

(A-1): Sí, antes de llegar aquí (...)

(A-3): Hay palabras que si no vas a la escuela, no sabes. Puedes aprender significado, pero hay palabras que tienes que ir a la escuela para aprender.

(A-2): Yo lo que voy a decir: "si quieres, puedes". Eso es. El primer parte hay que querer, si no quieres es muy difícil de conseguir (...)

(A-2): (...) También hay que querer antes de hacer (...)

(Profesora): Yo me he convertido en "resolvedora" de dudas.

Anexo 3. Modificaciones entrevistas a profesores

Versión inicial				Versión definitiva
DIMENSIÓN	INDICADOR	SECCIÓN	PREGUNTA	OBSERVACIONES
1. Datos personales	<ul style="list-style-type: none"> Formación Experiencia 	1. Datos personales de los profesores	1. Háblame sobre tu formación y cuántos años llevas dedicándote a la enseñanza de español a alumnos migrantes adultos.	Sin cambios
		2. Datos sobre la Fundación	2. ¿El enfoque de enseñanza que sigue la Fundación es comunicativo?	Sin cambios
		3. Datos de los alumnos migrantes adultos y horas de formación	3. ¿Cuántos alumnos tienes? 4. ¿Cuántas horas de clase impartes a la semana? 5. ¿Coincide el número de clases virtuales con las clases presenciales anteriores a la pandemia?	Sin cambios
		4. Medios tecnológicos	6. ¿Dispones de los medios tecnológicos adecuados para poder impartir las clases en la modalidad <i>m-learning</i> ? 7. ¿Consideras que los alumnos migrantes adultos cuentan con los medios tecnológicos adecuados para poder recibir la modalidad <i>m-learning</i> ?	Se suprime esta sección. Las preguntas 6 y 7 se trasladan a la dimensión 7.

Versión inicial			Versión definitiva	
DIMENSIÓN	INDICADOR	SECCIÓN	PREGUNTA	OBSERVACIONES
2. Cualidades del <i>m-learning</i>	• Motivación	5. Percepciones, actitudes y habilidades de los alumnos migrantes adultos	8. ¿Piensas que el perfil de tus alumnos es el adecuado para recibir la formación en la modalidad <i>m-learning</i> ?	La pregunta 9 cambia su posición para integrarse en la dimensión 7.
	• Conectividad		9. ¿Opinas que saben utilizar los recursos tecnológicos y están preparados para la modalidad <i>m-learning</i> ?	
	• Flexibilidad		10. ¿Consideras que se sienten cómodos con la modalidad <i>m-learning</i> ?	
	• Uso personal		11. ¿Crees que el uso de los móviles fomenta el interés de los alumnos por aprender español?	
	• Portabilidad		12. ¿Piensas que tus alumnos se sienten motivados con la modalidad <i>m-learning</i> ? ¿Por qué? (Ejemplos: facilidad de uso del móvil; uso en cualquier lugar; menor vergüenza / ansiedad por participar).	
	• Ubicuidad		13. ¿Crees que tus alumnos tienen una participación similar en la modalidad <i>m-learning</i> que en la modalidad presencial? ¿Y crees que interaccionan con el resto de los compañeros y contigo igual que antes?	
	• Comodidad			
	• Utilidad			
	• Facilidad de uso			
	• Participación			
	• Proactividad			
	• Componentes emocionales / actitudinales (autoestima y confianza)			
	• Fomento de la interacción y la comunicación			
	• Fomento del trabajo colaborativo			
• Desarrollo de la competencia digital				

Versión inicial			Versión definitiva	
DIMENSIÓN	INDICADOR	SECCIÓN	PREGUNTA	OBSERVACIONES
3. Percepción sobre el cambio de modalidad de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Actitud hacia la nueva forma de enseñanza-aprendizaje El rol del profesor 	7. Percepciones, actitudes y habilidades de los profesores	<p>31. ¿Consideras que hay alguna ventaja en la modalidad <i>m-learning</i> sobre la modalidad presencial?</p> <p>32. ¿Cuáles consideras que son las desventajas de la modalidad <i>m-learning</i> sobre la modalidad presencial?</p> <p>33. ¿Te ha costado adaptarte a la nueva modalidad? ¿Podrías decir cuáles han sido o son las dificultades?</p> <p>34. Tras tu experiencia con el <i>m-learning</i>, ¿te gustaría seguir con esta modalidad? - ¿valoras positivamente incorporar a las clases presenciales actividades propiamente del <i>m-learning</i>?</p> <p>35. ¿Cuál crees que es tu papel en la educación <i>m-learning</i>? ¿Ha cambiado tu papel en la enseñanza con los móviles?</p>	<p>Cambio en la numeración al eliminarse algunas preguntas. La nueva numeración va de la 28 a la 32.</p> <p>La pregunta 32 se amplía con la segunda interrogante.</p>
4. Percepción de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Fomento del aprendizaje Motivación Aprendizaje significativo 	5. Percepciones, actitudes y habilidades de los alumnos migrantes adultos	<p>15. Con la modalidad <i>m-learning</i>, ¿has observado si los alumnos han desarrollado las actividades de la lengua más, igual o menos que en la modalidad presencial? - la comprensión oral, - la comprensión escrita, - la expresión oral, - la comprensión escrita, - la interacción oral, - la comprensión escrita</p> <p>16. ¿Consideras que en líneas generales los alumnos están desarrollado la competencia comunicativa? ¿Más, igual o menos que en la modalidad presencial?</p> <p>17. ¿Percibes que tus alumnos realizan un aprendizaje significativo con el <i>m-learning</i>?</p>	Sin cambios
5. Autonomía en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje informal y constante Proactividad Motivación Ubicuidad Aprender a aprender 	5. Percepciones, actitudes y habilidades de los alumnos migrantes adultos	14. ¿Consideras que la modalidad <i>m-learning</i> favorece el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los alumnos? - ¿los alumnos se sienten responsables de su aprendizaje? - ¿participan en la elección de los contenidos? -¿proponen actividades?	Sin cambios

Versión inicial			Versión definitiva	
DIMENSIÓN	INDICADOR	SECCIÓN	PREGUNTA	OBSERVACIONES
6. Recursos didácticos	• Adecuación de los contenidos didácticos	6. Selección de recursos didácticos	18. ¿Cuentas con los recursos didácticos necesarios para desarrollar el <i>m-learning</i> ?	Las preguntas 22, 23 y 24 se desplazan a la dimensión 7 conservando la misma numeración.
	• Interés por los temas		19. ¿De dónde proceden los materiales y recursos didácticos que utilizas normalmente en la modalidad <i>m-learning</i> ?	
	• Utilidad para aprender		20. ¿Consideras que es fácil encontrar contenidos adecuados a los alumnos migrantes adultos?	
	• Flexibilidad		21. ¿Dedicas más tiempo adaptando materiales para la modalidad <i>m-learning</i> que para la modalidad presencial?	
			22. ¿Has tenido presente el tamaño de la pantalla del móvil de tus alumnos para planificar las actividades de aprendizaje?	
			23. ¿Muestras a los alumnos dónde pueden buscar información y qué herramientas digitales pueden usar para aprender español?	
			24. ¿Los alumnos te hacen saber que utilizan recursos digitales distintos a los que tú les indicas para aprender español?	

Versión inicial			Versión definitiva	
DIMENSIÓN	INDICADOR	SECCIÓN	PREGUNTA	OBSERVACIONES
7. Competencia digital	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas y dificultades tecnológicos • Habilidades tecnológicas • Necesidades formativas 	5. Percepciones, actitudes y habilidades de los alumnos migrantes adultos	25. ¿Tenías algún tipo de formación para la modalidad <i>m-learning</i> ?	Se incluyen las preguntas: 6 y 7 (proceden de la sección 4); la 9 (proviene de la dimensión 2), y las preguntas 22, 23 y 24, que se desplazan de la dimensión 5.
		7. Percepciones, actitudes y habilidades de los profesores	26. ¿Consideras que es esencial tener algún tipo de formación previa para afrontar la enseñanza virtual? 27. ¿Estás siguiendo algún curso <i>online</i> a la vez que das las clases para formarte en el <i>m-learning</i> ? 28. Después de estos meses enseñando por <i>m-learning</i> , ¿te sientes ahora preparada/o? ¿Consideras que tienes los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para esta modalidad? 29. ¿Consideras que es necesario contar con más formación para dar cursos en la modalidad <i>m-learning</i> ?	

Anexo 4. Adaptación cuestionario a entrevista grupal y pilotaje

	INDICADOR	ÍTEM CUESTIONARIO	PREGUNTA EG VERSIÓN INICIAL PARA PILOTAJE	CAMBIOS DEL CUESTIONARIO A LA EG	PREGUNTA EG VERSIÓN FINAL	CAMBIOS TRAS EL PILOTAJE DE LA VERSION INICIAL DE LA EG	
1.	Datos personales	<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Género • Nacionalidad • Formación 	1. Edad 2. Género 3. País de origen	1. ¿Qué edad tenéis? 2. ¿Cuál es vuestro país de nacimiento? 3. ¿Habéis ido a la escuela en vuestro país?	Se elimina la cuestión de género y de nacionalidad. Se añade la pregunta 3 para conocer el grado de escolarización.	1. ¿Qué edad tenéis? 2. ¿Habéis ido a la escuela en vuestro país?	Sin cambios
2.	Cualidades del <i>m-learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Conectividad • Flexibilidad • Uso personal • Portabilidad • Ubicuidad • Comodidad • Utilidad • Facilidad de uso • Participación • Proactividad • Componentes emocionales / actitudinales (autoestima y confianza) 	4. ¿Cree que el móvil es cómodo para aprender español? 5. ¿Cuándo usa el móvil para aprender español? 6. ¿Cree que es útil aprender español por medio del móvil? 8. ¿Le gusta aprender español con el móvil porque es fácil de usar? 9. ¿Cree que utiliza el móvil para aprender español porque puede elegir el momento y el lugar? 10. ¿Siente más confianza en las clases a través del móvil porque está menos nervioso/a? 12. ¿Participa más en la clase de español por el móvil que cuando está en la escuela?	4. ¿Creéis que aprender español por el móvil tiene ventajas? - Puedes aprender en cualquier lugar y momento. - Lo llevas siempre encima (en el bolsillo) - Hay muchas aplicaciones gratuitas en internet - Lo utilizas para muchas cosas - Es fácil de usar - Es cómodo - Es útil	Se guionizó una única pregunta con varios apartados para los ítems 4, 5, 6, 8 y 9 del cuestionario. El ítem 10 se convirtió en la pregunta 7 de la EG. Los ítems 12 y 20 se eliminaron.	3. ¿Es cómodo estudiar español por el móvil? 4. ¿Creéis que el móvil es útil para aprender español? 5. ¿Creéis que es fácil participar en la clase virtual? 6. ¿Estáis tranquilos o nerviosos en las clases de español con el móvil? 7. Con el móvil, ¿colaboráis con los compañeros para hacer las tareas de clase? ¿Os resulta fácil?	Se retomaron los ítems del 4 al 12 y el 20 del cuestionario y se redujeron a 5 preguntas en la EG.

INDICADOR	ÍTEM CUESTIONARIO	PREGUNTA EG VERSIÓN INICIAL PARA PILOTAJE	CAMBIOS DEL CUESTIONARIO A LA EG	PREGUNTA EG VERSIÓN FINAL	CAMBIOS TRAS EL PILOTAJE DE LA VERSION INICIAL DE LA EG
<ul style="list-style-type: none"> Fomento de la interacción y la comunicación Fomento del trabajo colaborativo Desarrollo de la competencia digital 	<p>14. ¿Tiene problemas para acceder a internet y por ello es complicado aprender español?</p> <p>15. ¿Considera que es difícil aprender español porque la pantalla del móvil es pequeña?</p> <p>16. ¿Está más motivado/a cuando usa el móvil para aprender español que cuando está en la clase con el/la profesor/a y sus compañeros?</p> <p>20. ¿Colabora más con sus compañeros para hacer las tareas de clase desde que las clases son por el móvil?</p>		<p>Los ítems 14 y 15 del cuestionario se suprimieron de este apartado y se trasladaron a la dimensión 7, unificándose en una sola pregunta en la EG (la 19), de carácter más genérico.</p> <p>El ítem 16 se integró en la pregunta 1.</p>		

INDICADOR	ÍTEM CUESTIONARIO	PREGUNTA EG VERSIÓN INICIAL PARA PILOTAJE	CAMBIOS DEL CUESTIONARIO A LA EG	PREGUNTA EG VERSIÓN FINAL	CAMBIOS TRAS EL PILOTAJE DE LA VERSION INICIAL DE LA EG	
<p>3.</p> <p>Percepción sobre el cambio de modalidad de enseñanza-aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actitud hacia la nueva forma de enseñanza-aprendizaje 	<p>22. Elija una frase: 1. Prefiero las clases de español en la escuela con el/la profesor/a y los compañeros de clase. 2. Prefiero las clases de español por el móvil.</p>	<p>5. ¿Qué es lo más difícil de aprender español por el móvil?</p> <p>6. ¿Os gustaría hacer actividades con el móvil cuando vuelvan las clases normales?</p> <p>15. Elegid una frase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prefiero las clases de español en la escuela con el/la profesor/a y los compañeros de clase. - Prefiero las clases de español por el móvil. 	<p>Se añaden las preguntas 6 y 7.</p> <p>Se mantiene el ítem 22 del cuestionario, que en la EG se corresponde con la 20.</p>	<p>8. ¿Creéis que aprender español por el móvil tiene algunas ventajas?</p> <p>9. ¿Qué es lo más difícil de aprender español por el móvil?</p> <p>10. ¿Os gustaría hacer actividades con el móvil cuando vuelvan las clases normales?</p> <p>19. Elegid una frase:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 - Prefiero las clases de español en la escuela con el/la profesor/a y los compañeros de clase. 2 - Prefiero las clases de español por el móvil. 	<p>Se restablece la pregunta 4 de la versión inicial de la EG (ahora es la 9).</p> <p>Cambia la numeración de las preguntas al haberse ampliado la dimensión 2.</p>

INDICADOR	ÍTEM CUESTIONARIO	PREGUNTA EG VERSIÓN INICIAL PARA PILOTAJE	CAMBIOS DEL CUESTIONARIO A LA EG	PREGUNTA EG VERSIÓN FINAL	CAMBIOS TRAS EL PILOTAJE DE LA VERSION INICIAL DE LA EG
<ul style="list-style-type: none"> Fomento del aprendizaje Motivación Aprendizaje significativo 	<p>7. ¿Cree que el móvil le ayuda a aprender español? - a leer en español, - a escribir en español, - a escuchar en español, - a hablar en español.</p> <p>19. ¿Cree que está aprendiendo más español desde que las clases se hacen por el móvil?</p>	<p>7. ¿Creéis que aprendéis español como antes? ¿El móvil os ayuda a leer / escribir / escuchar / hablar?</p> <p>8. ¿Creéis que habéis mejorado vuestro español usando el móvil?</p>	<p>Se excluyó el ítem 21 al considerar que su formato se ajustaba en demasía a la de un cuestionario, y no a una conversación. Se adecuaron los ítems 7 y 19 a formato pregunta de entrevista.</p>	<p>11. ¿Creéis que aprendéis español como antes? ¿El móvil os ayuda a leer / escribir / escuchar / hablar?</p> <p>12. ¿Creéis que habéis mejorado vuestro español usando el móvil?</p>	Nueva numeración.
	<p>4.</p> <p>Percepción de aprendizaje</p>	<p>21. Indique en qué le ayuda aprender español con el móvil: - para trabajar / buscar trabajo, - para estudiar más español, - para conocer la cultura española, - para integrarme en la sociedad española, - para tramitar documentación con la Administración, - para conversar con españoles, - buscar alojamiento, - para hacer compras, - para relacionarme con españoles</p>			

	INDICADOR	ÍTEM CUESTIONARIO	PREGUNTA EG VERSIÓN INICIAL PARA PILOTAJE	CAMBIOS DEL CUESTIONARIO A LA EG	PREGUNTA EG VERSIÓN FINAL	CAMBIOS TRAS EL PILOTAJE DE LA VERSION INICIAL DE LA EG	
5.	Autonomía en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje informal y constante • Proactividad • Motivación • Ubicuidad • Aprender a aprender 	<p>13. ¿Hace más actividades de español con el móvil que cuando está en la escuela?</p> <p>17. ¿Informa a el/la profesor/a sobre otras páginas webs, vídeos, apps, etc. para las clases de español?</p>	<p>10. Cuando no estáis en la clase, ¿usáis el móvil para aprender español?</p> <p>11. ¿Qué aplicaciones utilizáis?</p> <p>12. ¿Proponéis a los profesores temas que os interesan?</p>	<p>Se modificaron y ampliaron las preguntas.</p>	<p>14. Cuando no estáis en la clase, ¿usáis el móvil para aprender español?</p> <p>15. ¿Qué aplicaciones utilizáis?</p> <p>16. ¿Proponéis a los profesores temas que os interesan?</p>	Nueva numeración.
6.	Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de los contenidos didácticos • Interés por los temas • Utilidad para aprender • Flexibilidad 	<p>11. ¿Los contenidos de las clases de español por el móvil le sirven para su día a día (para su trabajo, para buscar empleo, para hablar con otras personas, etc.)?</p>	<p>9. Cuando buscáis aplicaciones o contenidos para aprender español, ¿encontráis temas que os valgan para el día a día?</p>	<p>Se reajusta la pregunta a formato entrevista.</p>	<p>13. Cuando buscáis aplicaciones o contenidos para aprender español, ¿encontráis temas que os valgan para el día a día?</p>	Nueva numeración.
7.	Competencia digital	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas y dificultades tecnológicas • Habilidades tecnológicas • Necesidades formativas 	<p>18. ¿Ayuda a el/la profesor/a con temas tecnológicos para las clases de español?</p>	<p>13. ¿Habéis mejorado en el uso del móvil?</p> <p>14. ¿Cuáles han sido vuestras mayores dificultades a nivel tecnológico en las clases por el móvil?</p>	<p>Se modificaron y ampliaron las preguntas.</p>	<p>17. ¿Cuáles han sido vuestras mayores dificultades a nivel tecnológico en las clases por el móvil?</p> <p>18. ¿Habéis mejorado en el uso del móvil?</p>	Cambio en el orden de las preguntas y nueva numeración.

Nota: EG = Entrevista grupal