



unesco

Instituto para
el Aprendizaje a
lo Largo de Toda la Vida

De la radio a la inteligencia artificial:

Revisión de la tecnología innovadora en la
alfabetización y educación de los refugiados,
migrantes y desplazados internos





unesco

Instituto para
el Aprendizaje a
lo Largo de Toda la Vida

De la radio a la inteligencia artificial:

Revisión de la tecnología innovadora en la
alfabetización y educación de los refugiados,
migrantes y desplazados internos

Publicado en 2022

por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje
a lo Largo de Toda la Vida (UIL),
Feldbrunnenstraße 58
20148 Hamburgo
Alemania

© UNESCO

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) fomenta la investigación, el fortalecimiento de capacidad, la creación de redes y la publicación acerca del aprendizaje a lo largo de toda la vida enfocado en la educación de adultos y continua, la alfabetización y la educación básica no formal. Sus publicaciones son un valioso recurso para los investigadores educacionales, planificadores, tomadores de decisión y profesionales. Si bien los programas del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) son establecidos de acuerdo a las orientaciones formuladas por la Conferencia General de la UNESCO, las publicaciones del Instituto son producidas bajo su exclusiva responsabilidad.

Las designaciones empleadas y la presentación del material en esta publicación no implican la expresión de ninguna opinión de parte de la UNESCO o del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida en lo referente a la condición jurídica de ninguno de los países o territorios, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

ISBN: 978-92-820-3303-6

Foto de portada: Akhenaton Images/Shutterstock

Diseño: Ulrike Köhn



Esta publicación está disponible en Acceso Abierto bajo la licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-ND 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/byncsa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio de Acceso Abierto de la UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp). La presente licencia se aplica exclusivamente al contenido del texto de la publicación.

Prólogo	5
Agradecimientos	7
Resumen ejecutivo	9
1 Introducción	13
2 Alcance, objetivo y enfoque analítico	17
3 Comprender los contextos de alfabetización y tecnológicos de los jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos	21
3.1 Contextos global y nacional	21
3.1.1 Tasas de alfabetización de refugiados, migrantes y desplazados internos	21
3.1.2 Obstáculos a la alfabetización	22
3.2 Necesidades diferenciadas de los jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos	25
3.2.1 Diversos orígenes lingüísticos	25
3.2.2 Exclusión y desigualdades concurrentes	26
3.2.3 Trauma psicológico y aprendizaje del lenguaje y la alfabetización	28
3.3 Alfabetización con apoyo de las TIC para refugiados, migrantes y desplazados internos	28
3.3.1 Enfoques del uso de las TIC para la alfabetización de los refugiados, migrantes y desplazados internos	29
3.3.2 Obstáculos para acceder a la alfabetización basada en las TIC	33
3.3.3 Factores que mejoran la calidad de la alfabetización basada en las TIC	34
4 Uso de la tecnología para superar los retos de los programas de alfabetización y educación	39
4.1 Acceso e inclusión	39
4.1.1 Perfiles de programas seleccionados	42
4.2 Desarrollo de capacidades de maestros y educadores	47
4.2.1 Perfiles de programas seleccionados	49
4.3 Contenido relevante y andragogía innovadora	52
4.3.1 Perfiles de programas seleccionados	54
4.4 Monitoreo y evaluación	59
4.4.1 Perfiles de programas seleccionados	61
4.5 Asociaciones estratégicas	64
4.5.1 Perfiles de programas seleccionados	66
4.6 Reconocimiento, validación y acreditación	69
5 Recomendaciones y conclusión	71
5.1 Recomendaciones	71
5.2 Conclusión	72

6	Anexos	75
6.1	Criterios de inclusión y exclusión de la revisión bibliográfica	75
6.2	Marco para evaluar la calidad de las pruebas	76
6.3	Lista completa de 25 programas	77
7	Referencias	81

Figuras

Figura 2.1.	Situación migratoria de los beneficiarios de los 25 programas incluidos en éste informe..	18
Figura 2.2.	Usuarios principales del componente de las TIC de los 25 programas	19
Figura 2.3.	Áreas de enfoque de los 25 programas	19
Figura 3.1.	Actores clave que participan en el proceso del RVA	24

Tablas

Tabla 3.1.	Datos sobre el acceso de los refugiados, migrantes y desplazados internos a múltiples tipos de TIC por principales países de origen y países donde se encuentran	30
Tabla 4.1.	Retos y estrategias específicas de los programas para el acceso y la inclusión	40
Tabla 4.2.	Retos y estrategias específicas de los programas para el desarrollo de capacidades de profesores y educadores	48
Tabla 4.3.	Retos y estrategias específicas de los programas para los contenidos relevantes y la andragogía innovadora	53
Tabla 4.4.	Retos y estrategias específicos de los programas para monitoreo y evaluación.....	60
Tabla 4.5.	Retos y estrategias específicos de los programas para las asociaciones.....	65
Tabla 4.6.	Retos y estrategias específicos de los programas para el reconocimiento, la validación y la acreditación	69

El movimiento global de personas, tanto dentro de las fronteras nacionales como a través de las internacionales, es un hecho bien establecido. La gente se desplaza por muchas razones. Puede ser por temor a la persecución, la guerra o la catástrofe, o buscar oportunidades para una vida mejor. El número de refugiados, desplazados internos y migrantes ha crecido considerablemente en la última década debido al aumento de los conflictos, las catástrofes naturales y artificiales y la globalización. El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) estimó que la abrumadora cifra de 82.4 millones de personas se encontraban forzosamente desplazadas a finales de 2020, incluidos los desplazados y refugiados palestinos y venezolanos, la mayoría de los cuales permanecerá en el exilio entre cinco y diez años (ACNUR, 2021). Este desplazamiento prolongado hace que el acceso a oportunidades de alfabetización y educación inclusivas y de alta calidad sea absolutamente crucial, especialmente para los jóvenes y adultos, que constituyen más de dos tercios de esta población.

A diferencia de los niños en edad escolar, hay pocos datos sobre las necesidades y experiencias de alfabetización y educación de los jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos. Las experiencias de unos 272 millones de migrantes (OIM, 2019), ya sea que se desplacen voluntaria o involuntariamente, están moldeadas por la forma en que son percibidos por su país de destino: como altamente calificados o poco calificados, documentados o indocumentados, un beneficio para la economía o una carga para la comunidad de acogida. La alfabetización en la lengua del país de destino y las oportunidades de formación continua son vitales para evitar la explotación de los trabajadores migrantes y permitirles participar en sus comunidades como ciudadanos activos.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden ayudar a los refugiados, migrantes y desplazados internos a superar las dificultades que suelen encontrar, como las relacionadas con el acceso y el idioma. Pueden encontrar y utilizar recursos de aprendizaje personalizados en su idioma para aprender a su propio tiempo y ritmo. Incluso con un acceso limitado y de calidad a las TIC, optimizar el diseño de los programas de alfabetización y

educación para que funcionen en contextos con poca o ninguna conexión a Internet puede llevar el aprendizaje a lugares remotos. Al mismo tiempo, es importante reconocer y comprender los límites de las TIC, ya que su diseño y uso dependen de los diferentes contextos tecnológicos, socioculturales y políticos a los que se enfrentan los refugiados, los migrantes y los desplazados internos cuando se trasladan de un lugar a otro.

En respuesta a estos problemas, el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL), con el apoyo financiero de la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (SIDA), inició esta revisión de los estudios y prácticas de las tecnologías innovadoras para la alfabetización y la educación de los jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos. Esta revisión recopila la documentación sobre los retos y necesidades de estos grupos vulnerables. Examina cómo 25 programas de alfabetización y educación seleccionados en todo el mundo han puesto en práctica las TIC para ayudar a estos grupos en sus esfuerzos de aprendizaje.

Las percepciones de los programas reafirman el valor de utilizar una amplia gama de tecnologías, desde la radio hasta las tecnologías digitales avanzadas, como la inteligencia artificial, para mejorar la alfabetización y la educación de estos grupos vulnerables. Estas tecnologías se han utilizado en combinaciones innovadoras para permitir que los programas aborden los retos de proporcionar a los educandos y educadores acceso a las TIC, y su uso eficaz para el aprendizaje. La revisión también muestra que la educación de calidad equitativa e inclusiva y las oportunidades a lo largo de toda la vida para los refugiados, los migrantes y los desplazados internos se logran mejor cuando las partes interesadas trabajan juntas para satisfacer las necesidades de dichos educandos.

Creemos que este informe es único en su intento de abordar las diversas experiencias de las poblaciones de jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos, poco investigadas, y en la manera en que examina las oportunidades y desafíos de acceder y participar en programas de alfabetización y educación mejorados por la tecnología.

Mientras compartimos y contribuimos al cambio de paradigma en el aprendizaje, que está teniendo lugar en el contexto actual de la crisis de COVID-19, les invitamos a leer este informe y a reflexionar sobre cómo podemos hacer que esta transformación educativa sea más inclusiva para todas las personas que aprenden.

David Atchoarena

Director

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida

Este informe sintético es el resultado de los debates entre el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) y diversas organizaciones e instituciones de todo el mundo, entre ellas el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y el Consejo Noruego para los Refugiados (NRC). Este informe ha sido elaborado con el financiamiento de la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (SIDA) como parte de su apoyo a la aplicación de la Estrategia de la UNESCO para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos (2020-2025).

Rakhat Zholdoshalieva dirigió la gestión y coordinación de este informe junto con Jian Xi Teng, Annapurna Ayyappan y Boxuan Tu, practicante del Consejo de Becas de China. Jonghwi Park contribuyó a la conceptualización inicial de esta revisión. Nos gustaría dar las gracias a todos los antiguos becarios del UIL que han contribuido al informe: Anastasia Lavrenyuk, Kelsey Erin Ullom, Ma Zarina San Jose y Ségolène Marie Quercy. Agradecemos a Sébastien Hine su trabajo en los primeros borradores del informe.

Nuestro agradecimiento también a los revisores internos y externos durante todo el proceso de publicación: Francis Randle (ACNUR), Ichiro Miyazawa (UNESCO Bangkok), Jamila Razzaq (Consejo Noruego para los Refugiados), Jonghwi Park (Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de las Naciones Unidas), Kyungah Bang (UNESCO Bangkok), Mari Yasunaga y Yamina Yekhlief (Sección de Juventud, Alfabetización y Desarrollo de Competencias de la UNESCO).

Por último, nos gustaría agradecer a Paul Stanistreet, Katja Römer y Cendrine Sebastiani su contribución y apoyo en la edición y presentación de este informe.



© Shutterstock/Geiger

Este informe presenta una revisión de la documentación relevante y el análisis de 25 programas seleccionados en todo el mundo que han utilizado tecnologías innovadoras de la información y la comunicación (TIC) en la alfabetización y la educación de refugiados, migrantes y desplazados internos. Ésto respondiendo a las tres preguntas siguientes:

1. ¿Cuáles son los principales problemas de alfabetización a los que se enfrentan los refugiados, migrantes y desplazados internos?
2. ¿Cómo afectan los diferentes enfoques que utilizan las TIC a la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización de jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos?
3. ¿Qué estrategias utilizan los programas de alfabetización y educación con apoyo de las TIC para jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos a fin de superar los desafíos comunes de su implementación?

Hallazgos temáticos

En general, la población global de jóvenes y adultos analfabetos sigue siendo un reto importante. Hay pruebas de la desigualdad persistente en la consecución del derecho a la educación para todos. La documentación existente revela que los datos nacionales y globales sobre la alfabetización de los jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos son extremadamente limitados, posiblemente debido a su falta de prioridad en los instrumentos legales y políticos internacionales, y en las agendas educativas nacionales.

Aunque las TIC, desde la radio hasta los ordenadores, se utilizan desde hace mucho tiempo en la educación, hay poca evidencia de su eficacia en el apoyo a los programas de alfabetización y educación para refugiados, migrantes y desplazados internos; sin embargo, los 25 programas analizados en este informe revelan que las TIC desempeñan un papel importante en la superación de los obstáculos al aprendizaje para tales grupos objetivo. Las estrategias seguidas por estos programas inno-

vadores de alfabetización y educación apoyados por las TIC se detallan en seis áreas temáticas:

- 1. Acceso e inclusión:** A pesar de la creciente asequibilidad, disponibilidad y funcionalidad de los teléfonos móviles, los refugiados, migrantes y desplazados internos se enfrentan a problemas constantes, como la limitada cobertura de la red, el costo elevado de la conectividad, la falta de fiabilidad de la electricidad en los campamentos y el hallazgo de contenidos relevantes y culturalmente adecuados. Proporcionar acceso a las TIC, eliminar las barreras para ello y mejorar la inclusión son los primeros pasos importantes de muchos de estos programas. Han innovado utilizando los medios de comunicación masivos, la radio y los mensajes de texto, individualmente o en combinación con tecnologías digitales avanzadas, a fin de ofrecer contenidos personalizados para la alfabetización y otras habilidades. También se observa la transición a formatos y plataformas "mobile-first", que corresponde con el ya elevado y cada vez mayor uso de teléfonos móviles y teléfonos inteligentes entre los refugiados, migrantes y desplazados internos.
- 2. Desarrollo de capacidades de profesores y educadores:** Los programas dirigidos a profesores y educadores están diseñados principalmente para mejorar o aumentar el uso de las TIC en la enseñanza a refugiados, migrantes y desplazados internos. Algunos programas también tienen como objetivo ayudar a los facilitadores de la educación a desarrollar una pedagogía informada sobre el trauma, y habilidades de comunicación intercultural. El uso de una amplia gama de aplicaciones de comunicación en línea gratuitas, software de videoconferencia y redes sociales se citaron como herramientas para facilitar los debates y construir una comunidad de práctica.

- 3. Contenido relevante y andragogía innovadora:** La entrega de contenidos relevantes encontró la forma de integrar la alfabetización y el aprendizaje de la segunda lengua con las habilidades digitales, las habilidades para la vida y diversas innovaciones de instrucción utilizando las TIC. Los programas de alfabetización y de segunda lengua, en particular, reconocen los diversos orígenes lingüísticos de los educandos, ofreciendo múltiples opciones lingüísticas en sus plataformas y aplicaciones en línea. En los programas de segunda lengua y alfabetización también se utilizaron enfoques pedagógicos y andragógicos creativos, como los planes de estudio basados en el arte y el teatro, facilitados a través de Zoom u otras herramientas de comunicación. Además, los ejercicios y actividades en línea basados en juegos hicieron del aprendizaje un proceso agradable.
- 4. Monitoreo y evaluación:** Los programas presentados en este informe utilizan una serie de estrategias de monitoreo y evaluación, desde la obtención de datos en tiempo real sobre el progreso del aprendizaje a través de aplicaciones y programas informáticos, hasta la evaluación y pruebas en línea y fuera de línea para valorar los niveles de alfabetización de los educandos. Los programas también obtuvieron datos cualitativos sobre las opiniones de los educandos y los educadores mediante cuestionarios de encuesta. Un pequeño número de programas realizó evaluaciones externas, posiblemente limitadas por sus presupuestos. Esto sugiere una laguna en la comprensión de la eficacia de las TIC para la alfabetización de jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos.
- 5. Asociaciones estratégicas:** El compromiso de las partes interesadas y el desarrollo de asociaciones fueron cruciales para la ejecución eficaz de muchos de los programas. En los países en los que se llevaron a cabo los programas, los ministerios y las autoridades de distrito fueron importantes guardianes que facilitaron el acceso y apoyaron la coordinación. Las asociaciones estratégicas con los socios locales, las organizaciones comunitarias y las organizaciones no gubernamentales (ONG) fueron vitales para crear confianza con los educandos y llegar a los beneficiarios previstos. Las asociaciones con el sector

privado ayudaron a facilitar la conectividad a internet y el acceso a dispositivos y programas informáticos de las TIC, y a hacer accesibles los contenidos de aprendizaje.

- 6. Reconocimiento, validación y acreditación (RVA) del aprendizaje:** Aunque el RVA es vital para que los refugiados, los inmigrantes y los desplazados internos puedan participar en la educación superior y en el mercado laboral de sus países de acogida, los programas aquí presentados demuestran el limitado papel que desempeña actualmente la tecnología en los procesos de RVA. Por lo general, los programas alinean su plan de estudios con los marcos curriculares nacionales, establecen acuerdos específicos con las universidades relevantes, desarrollan mecanismos para el reconocimiento de los aprendizajes previos y abogan entre los responsables políticos y otras partes interesadas. También otorgan a los educandos certificados en línea o insignias electrónicas con fines de motivación. Queda por ver el uso de blockchain u otras tecnologías para mitigar los retos del RVA a los que se enfrentan los refugiados, los migrantes y los desplazados internos.

Perspectivas

Este reporte ofrece cuatro perspectivas principales para los gobiernos, los proveedores y los educandos. En primer lugar, existe una **brecha significativa entre nuestra comprensión de la alfabetización, y la oferta de alfabetización para los jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos**. Los gobiernos, las organizaciones internacionales, las organizaciones de la sociedad civil y las organizaciones de ayuda humanitaria deben reunirse para comprender la magnitud de la situación antes de poder abordar este reto de forma coherente.

Segunda, **las innovaciones tecnológicas que combinan tecnologías y métodos establecidos, de bajo costo y no digitales -como la instrucción radiofónica interactiva (IRI)- con las tecnologías avanzadas ofrecen posibilidades alentadoras** para ampliar los programas de alfabetización y educación. La sostenibilidad de estos programas requiere el compromiso de múltiples partes interesadas, desde particulares hasta gobiernos, para aprovechar al máximo los conocimientos y

recursos disponibles. Sin embargo, el acceso a los dispositivos digitales y a la conectividad a internet se está convirtiendo en una barrera cada vez más importante para el aprendizaje, ya que cada vez más programas de alfabetización emplean en sus planes de estudio elementos tales como redes sociales, plataformas de videoconferencia, sistemas de gestión del aprendizaje y recursos en línea.

Tercera, **los educandos deben ocupar un lugar central en el diseño, la aplicación y la mejora de los programas de alfabetización con apoyo de las TIC**, que deben abordar sus necesidades específicas de aprendizaje, sus experiencias personales y su entorno de aprendizaje, incluida su comunidad y el desplazamiento hacia y desde el centro de enseñanza. Los programas incluidos en este informe suelen combinar el aprendizaje de la alfabetización con tutorías sobre habilidades digitales y para la vida, formación profesional, cursos terciarios y educación cívica.

Cuarta, **las asociaciones estratégicas transfronterizas locales, nacionales e internacionales son fundamentales para desarrollar programas eficaces de alfabetización y educación apoyados por las TIC**. Las numerosas asociaciones transfronterizas que se observan en los programas reseñados en este informe ejemplifican cómo los recursos y la experiencia en el uso de las TIC, para apoyar la alfabetización y la educación de los refugiados, los migrantes y los desplazados internos existen en todo el mundo y pueden reunirse para aquellos que más lo necesitan.

Recomendaciones

Con base en el análisis del material bibliográfico pertinente y de los 25 programas, este informe propone las siguientes recomendaciones para mejorar la política, la investigación y la práctica en materia de alfabetización y oportunidades educativas apoyadas por las TIC para los refugiados, los migrantes y los desplazados internos.

• A nivel global:

- Recopilar datos completos y desglosados sobre las tasas de alfabetización de los jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos.
- Mejorar los mecanismos de RVA, incluyendo los logros de aprendizaje previos e independientes.
- Ampliar los programas de investigación existentes para incluir las TIC y las prácticas de alfabetización

de los refugiados jóvenes y adultos, los desplazados internos y los estudiantes migrantes en los países de ingresos bajos y medios, así como las poblaciones vulnerables dentro de este grupo, por ejemplo, las personas con discapacidad.

• A nivel nacional:

- Mejorar la infraestructura de las TIC para aumentar la cobertura donde residen los refugiados, los migrantes y los desplazados internos.
- Garantizar un acceso de calidad y asequible a los dispositivos de las TIC y a la conectividad a internet para satisfacer las necesidades de aprendizaje, comunicación e información de los refugiados, los migrantes y los desplazados internos.
- Integrar el monitoreo y evaluación en los programas de alfabetización y educación para responder a la retroalimentación de los educandos, los educadores y otras partes interesadas, y demostrar su impacto y eficacia.

• A nivel de programa:

- Proporcionar un desarrollo profesional continuo a los educadores, facilitadores y maestros en el uso de las tecnologías para una instrucción eficaz de la alfabetización con educandos en contexto de refugiado, migrante y desplazado interno, incluyendo entrenamiento en apoyo socioemocional y de trauma.
- Incluir a los educadores, facilitadores, maestros y demás personal educativo en el diseño de los programas apoyados por la tecnología para garantizar la eficacia de la enseñanza.
- Consultar a los educandos destinatarios y hacerles participar en el diseño de los programas de alfabetización apoyados por las TIC a lo largo de la ejecución del programa para garantizar su pertinencia.
- Desarrollar y adaptar los contenidos a las necesidades de los educandos, teniendo en cuenta sus experiencias cotidianas; sus niveles de alfabetización, aritmética y educación general; su experiencia con diferentes tipos de las TIC; y sus diversos orígenes culturales e idiomas.
- Documentar el impacto de los programas no sólo en la alfabetización de los grupos objetivo, sino en otros aspectos de su bienestar.
- Aprovechar las asociaciones estratégicas para aumentar la fuerza y mitigar los desafíos de los programas que utilizan las TIC para la alfabetización y la educación.
- Integrar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)¹ cuando se desarrollen los programas para garantizar que todos los aspectos

del contenido, los enfoques pedagógicos, las modalidades de las TIC y la valoración, el monitoreo y la evaluación, reconozcan, se adapten y ayuden a los educandos en riesgo de exclusión.



© Shutterstock/Manoj Paateel

¹ Para para saber más sobre el UDL, visite <https://cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>

A nivel global, el número de refugiados, migrantes y desplazados internos (DI) ha aumentado significativamente en los últimos 10 años hasta alcanzar máximos sin precedentes (ACNUR, 2021; IDMC, 2021; OIM, 2019). La duración del desplazamiento de los refugiados y los desplazados internos también ha aumentado (Bellino y Dryden-Peterson, 2019; AGNU, 2019). Con el desplazamiento prolongado y extenso, el acceso a la educación inclusiva de calidad se vuelve aún más crítico. En particular, el "[logro de] niveles pertinentes y reconocidos de alfabetización y aritmética funcional y... aptitudes para la vida" es una parte esencial de las oportunidades de calidad a lo largo de la vida para todos los jóvenes y adultos (UNESCO, 2015, p. 8).

Definición de la alfabetización

"La [alfabetización] implica la continuidad de niveles de aprendizaje y competencia que permite a los ciudadanos comprometerse con el aprendizaje a lo largo de toda la vida y participar plenamente en la comunidad, el lugar de trabajo y la sociedad en general. Incluye la capacidad de leer y escribir, identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular utilizando materiales impresos y escritos, así como la capacidad de resolver problemas en un entorno cada vez más tecnológico y rico en información" (UNESCO e UIL, 2016, p. 7).

El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptado por los Estados Miembros de las Naciones Unidas en noviembre de 2015, destaca en la meta 4.6 del ODS el papel crucial de la alfabetización y la aritmética para satisfacer la demanda de una educación inclusiva y de calidad y de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. La alfabetización y la aritmética ocupan este lugar destacado porque "[son] el núcleo de la educación básica y un fundamento indispensable para el aprendizaje independiente" (ibíd., p. 35).

La alfabetización ayuda a reducir la pobreza, aumenta las oportunidades, permite a una persona ejercer sus derechos y mejora los resultados en su salud. Es esencial para la inclusión social y la participación

cívica, y una de las necesidades y objetivos de aprendizaje más importantes para los migrantes (Majhanovich y Deyrich, 2017). De hecho, los refugiados, los migrantes y los desplazados internos se nombran expresamente en el Marco de Acción Educación 2030 para la implementación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 como grupos específicos cuyas necesidades educativas deben ser atendidas en situaciones de emergencia como conflictos o desastres (UNESCO, 2015, p. 45). Por ejemplo, cuando la crisis del COVID-19 se instaló a principios de 2020, la alfabetización sanitaria permitió a las personas recibir y responder a información vital sobre la pandemia, salvando vidas (Lopes y McKay, 2020).

Sin embargo, alrededor de 773 millones de jóvenes y adultos en todo el mundo siguen careciendo de conocimientos básicos de lectura y escritura, y las tasas de alfabetización en el África subsahariana, por ejemplo, oscilan entre apenas el 77% y el 66% para jóvenes y adultos, respectivamente (UNESCO, 2020a). En el caso de los refugiados, los migrantes y los desplazados internos, las tasas de alfabetización pueden variar mucho en función de las circunstancias de su migración, su nivel de educación antes de trasladarse y el acceso a la educación en el país de acogida. Muchos de ellos, independientemente de su origen, se enfrentan a diferentes obstáculos para aprender a leer y escribir, ya sea en su lengua materna, en la del país de acogida o en una tercera lengua, como el inglés.

A nivel individual, las oportunidades de aprendizaje accesibles son a menudo inadecuadas y no siempre abordan las diversas necesidades de aprendizaje y los estilos de vida de las personas desplazadas, que tienden a priorizar la búsqueda de trabajo y el mantenimiento de sus familias. En Alemania, una encuesta de 2016 reveló que solo el 34% de los solicitantes de asilo sabían leer y escribir en el alfabeto latino, mientras que el resto no sabía leer y escribir en ningún idioma (15%) o sabía leer y escribir en una escritura no latina (51%) (Scheible, 2018). Esto significa que al menos dos tercios de los solicitantes de asilo del país tendrían que aprender un primer alfabeto o uno completamente nuevo antes de poder aprender a leer y escribir en alemán. Además, se comprobó que los que carecían de conocimientos básicos de lectura y escritura eran los menos propensos a asistir a clases de alfabetización (ibíd.).

Refugiados, migrantes y desplazados internos – ¿Cuál es la diferencia?

Refugiados:

La Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 establece la definición universal de refugiado como alguien que:

Debido a fundados temores de ser perseguido por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opinión política, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o quien, careciendo de nacionalidad y hallándose fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a este;

En el caso de una persona que tenga más de una nacionalidad, la expresión "el país de su nacionalidad" significará cada uno de los países de los que sea nacional, y no se considerará que una persona carece de la protección del país de su nacionalidad si, sin ninguna razón válida basada en un temor fundado, no se ha acogido a la protección de uno de los países de los que es nacional (AGNU, 1950). Esta definición básica se complementa con instrumentos regionales en África y América Latina.²

El número de refugiados en todo el mundo fue de 26.4 millones a finales de 2020 (ACNUR, 2021). Se trata de una cifra sin precedentes, que refleja el constante crecimiento de los refugiados en la última década. En 2011 había 10.4 millones de refugiados; a finales de 2020, esa cifra había aumentado un 154%. Además, se estima que 4.1 millones de refugiados llevan 20 años o más en el exilio (ACNUR, 2017). De los jóvenes refugiados, solo el 23% está matriculado en la educación secundaria, en comparación con el 84% a nivel global. Solo el 5% acaba accediendo a la educación terciaria, en comparación con la media global del 37% de los no refugiados (ACNUR, 2021).

Los desplazados internos (DI)

son "personas o grupos de personas que se han visto forzadas u obligadas a huir o a abandonar sus hogares o lugares de residencia habitual, en particular como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el hombre, y que no han cruzado una frontera estatal reconocida internacionalmente" (ACNUR, 2022a).

A finales de 2020, había más de 48 millones de desplazados internos (ACNUR, 2021), de los cuales alrededor de dos tercios eran adultos, con algo menos de un tercio en edades comprendidas entre los 15 y los 24 años, y el resto eran personas mayores de 65 años (IDMC, 2021). Decenas de millones de desplazados internos siguen viviendo en situación de desplazamiento prolongado con un acceso limitado o nulo a la educación y los servicios básicos (AGNU, 2019). A pesar de la necesidad de inversión y programación para mitigar los efectos del desplazamiento, los problemas de educación de los desplazados internos suelen ser menos visibles en la investigación y la comunidad internacional (Bengtsson y Naylor, 2016).

² Una selección de estos documentos puede encontrarse en: <https://www.refworld.org/publisher,RRI,,50ffbc51fc,,0.html>.

Migrantes:

El término "migrante" no está definido en el derecho internacional y a veces es utilizado de forma diferente por las distintas partes interesadas.³ Tradicionalmente, el término "migrante" se utiliza para designar a las personas que se desplazan voluntariamente y no para escapar de un conflicto o una persecución, usualmente a través de una frontera internacional ("migrantes internacionales"), por ejemplo, para reunirse con miembros de la familia que ya están en el extranjero, para buscar un medio de vida o para una serie de otros fines (ACNUR, 2022b).

Sean cuales sean las razones por las que se desplazaron de sus hogares, muchos de los 272 millones de migrantes estimados en 2019 (dos tercios de los cuales eran migrantes laborales) se habrían beneficiado sin duda de las oportunidades de aprendizaje. Se ha comprobado que los migrantes viajan a lo largo de los corredores migratorios más grandes, que suelen ir de los países en desarrollo a las economías de mayor magnitud, como los Estados Unidos de América, Francia, la Federación de Rusia, los Emiratos Árabes Unidos y Arabia Saudita (OIM, 2019). La adquisición de conocimientos en el país de destino facilita la interacción social, el acceso a la educación y aumenta las oportunidades de empleo y los resultados en materia de salud (Aoki y Santiago, 2018; Chiswick, 2016; OIM, 2019).

¿Qué son las TIC?

La Mancomunidad de Aprendizaje, organización intergubernamental que promueve y desarrolla la educación a distancia y la tecnología de aprendizaje abierto, define las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como "una serie de tecnologías y herramientas utilizadas para crear, recopilar y comunicar información y conocimientos". Las TIC se utilizan en la vida cotidiana para preparar documentos, hablar por teléfono con otras personas, escuchar la radio y ver programas de televisión. Algunas TIC implican una comunicación unidireccional, mientras que otras facilitan la comunicación bidireccional. Algunas pueden incluir un sólo medio (por ejemplo, el teléfono), mientras que otras pueden manejar más de un medio (por ejemplo, el ordenador y la televisión)" (COL, 2020).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han abordado algunos de los obstáculos que hemos identificado. Los dispositivos móviles han demostrado ser útiles para los refugiados, los migrantes y los desplazados internos (ACNUR, 2016a), que los utilizan para obtener información esencial para su nueva vida y trabajo en el país de acogida, incluida la información sobre servicios de salud y educación, y la cultura local. Los programas también han demostrado que los dispositivos móviles pueden ampliar potencialmente las oportunidades de aprendizaje flexible, permitiendo a los educandos adquirir habilidades de alfabetización funcional en cualquier

momento y lugar. Para aquellos que aún no pueden permitirse las tecnologías móviles o que residen en zonas sin cobertura celular, hace tiempo que se utilizan alternativas de baja tecnología, como los programas educativos emitidos por televisión o radio, para transmitir el aprendizaje y la información de forma eficaz. Por otro lado, las tecnologías avanzadas, como la inteligencia artificial y el aprendizaje automático, pueden ofrecer una alfabetización personalizada mediante el almacenamiento, el análisis y la visualización de la información del educando para apoyar monitoreo y evaluación (Luckin et al., 2016).

³ Este informe se adhiere a la definición tradicional de migrantes para mantener una clara comprensión de las necesidades diferenciadas y específicas de los refugiados, los migrantes y los desplazados internos. Evita el uso contemporáneo cada vez más común de "migrante" como un término general para cualquier persona que se desplace fuera de su residencia habitual a nivel nacional o a través de las fronteras, independientemente de si el movimiento es "forzado" o voluntario.

Este informe examina cómo los programas de todo el mundo utilizan tecnologías innovadoras para atender a las necesidades de alfabetización y educación de los refugiados, migrantes y desplazados internos. Abordando las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los principales problemas de alfabetización de los refugiados, migrantes y desplazados internos?
- ¿Cómo influyen los diferentes enfoques que utilizan las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización de jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos?
- ¿Qué estrategias utilizan los programas de alfabetización y educación apoyados por las TIC para jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos para superar los desafíos comunes en su implementación?

Este informe consta de cinco capítulos. El **Capítulo 1** describe su contexto y objetivo. El **Capítulo 2** describe el alcance, el objetivo y el enfoque analítico que ha guiado la revisión bibliográfica, se ofrece una visión general de los programas y se describe el método de análisis utilizado. En el **Capítulo 3** se examinan los principales problemas de alfabetización a los que se enfrentan los refugiados, los migrantes y los desplazados internos; el modo en que los diferentes enfoques de las TIC repercuten en la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización entre los refugiados, los migrantes y los jóvenes y adultos desplazados internos; y la promoción de la alfabetización entre estas poblaciones. El **Capítulo 4** responde a la tercera pregunta de la investigación, relativa a las estrategias utilizadas por los programas de alfabetización y educación apoyados por las TIC para superar con éxito los problemas identificados en la revisión de la literatura y las experiencias prácticas de los programas. El **Capítulo 5** ofrece recomendaciones para las estrategias de alfabetización con apoyo de las TIC a nivel global, nacional, institucional e individual. La conclusión resume las perspectivas clave para el camino a seguir.

2 Alcance, objetivo y enfoque analítico

Este reporte se centra en los refugiados, los migrantes y los desplazados internos mayores de 15 años⁴. Comprende dos componentes principales interrelacionados: (1) una revisión bibliográfica de los principales problemas de alfabetización y educación en el contexto global de los refugiados, los desplazados internos y los jóvenes y adultos migrantes, y (2) un análisis de los programas de alfabetización y educación para estas poblaciones. Se consideran todos los tipos de oferta educativa -incluidos los programas formales de alfabetización proporcionados por el gobierno y los enfoques no formales y no gubernamentales- siempre que se incluya algún componente de las TIC en el proceso de aprendizaje.

El alcance global de este informe requirió el examen de pruebas de un conjunto de países diverso, con un enfoque intencional en los países de ingresos bajos y medios debido a la alta proporción de refugiados, migrantes y desplazados internos en estos entornos. La bibliografía utilizada incluye investigaciones académicas y de fuentes fidedignas, como organizaciones humanitarias y de desarrollo, gobiernos y ONGs.

La bibliografía en inglés se obtuvo mediante búsquedas de palabras clave en Google y Google Scholar, a través de bibliografía proporcionada por expertos, y utilizando un procedimiento de "bola de nieve", en el que se utilizaron documentos clave sobre el uso de las TIC en la alfabetización y la educación de los refugiados, los migrantes y los desplazados internos como punto de partida para identificar textos similares. La cadena de búsqueda utilizada fue "alfabetización Y [jóvenes o adultos] Y [migrantes o refugiados o solicitantes de asilo o desplazados internos] Y [TIC o tecnología o EdTech]". El **Anexo 6.1** muestra los criterios completos de inclusión y exclusión de las pruebas utilizadas en la revisión bibliográfica.

Para evaluar la calidad de las pruebas, consultamos un documento publicado por el Departamento de Desarrollo Internacional (ahora Oficina de Asuntos Exteriores, de la Mancomunidad de Aprendizaje y

de Desarrollo del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte), *Cómo evaluar: verificar la solidez de las pruebas* (DFID, 2014). Los documentos de calidad insatisfactoria se eliminaron de la revisión por razones como la falta de una metodología clara, la carencia de datos adecuados y la escasa fiabilidad interna. Véase el **Anexo 6.2** para más detalles.

Para comprender mejor las prácticas prometedoras existentes, se analizaron 25 programas de las cinco regiones de la UNESCO, a saber, África, los Estados Árabes, Asia y el Pacífico, Europa y América del Norte, y América Latina y el Caribe. Los programas se presentaron en árabe, inglés, francés y español, a través de una convocatoria global en línea de mayo a junio de 2020. Para poder ser seleccionados, los programas debían haber sido desarrollados y ejecutados por uno de los siguientes tipos de organizaciones:

- Instituciones nacionales, como los ministerios de educación y otras organizaciones del sector público;
- Agencias de cooperación/asistencia al desarrollo;
- Organizaciones/fundaciones no gubernamentales o sin ánimo de lucro;
- Organizaciones del sector privado que llevan a cabo programas/proyectos de desarrollo relacionados con los temas centrales abordados en este estudio;
- Académicos e investigadores.

Además, para poder ser incluido en este estudio, un programa debía cumplir una serie de criterios, entre ellos:

- La capacidad de demostrar el uso innovador de la tecnología en la alfabetización y la educación, centrándose en los jóvenes y/o adultos refugiados, migrantes o desplazados internos;
- Que se haya puesto en marcha y aplicado durante una duración de al menos seis meses;

⁴Las Naciones Unidas definen a los "jóvenes" como personas de entre 15 y 24 años, y a los adultos como aquellos que han alcanzado la mayoría de edad en su país, que suele ser de 18 años (ONU, 2020).

- La capacidad de demostrar pruebas de éxito en términos de relevancia, escalabilidad, eficiencia, impacto y sostenibilidad;
- La capacidad de demostrar con pruebas las mejoras sectoriales o específicas del grupo objetivo en los resultados del aprendizaje a través de medios verificables como estudios de investigación, encuestas o informes de evaluación.

También se presentaron otros programas candidatos a través del programa Acelerador de Educación Humanitaria (HEA) del ACNUR y el Consejo Noruego para los Refugiados.

Todos los programas candidatos proporcionaron información a través de un cuestionario en línea y fueron evaluados por un grupo de expertos internos y externos que acordaron los 25 programas que se presentan aquí. De diciembre de 2020 a julio de 2021, se obtuvo más información cualitativa en cuestionarios de seguimiento adaptados a los programas seleccionados. Veintidós programas respondieron a las solicitudes de información adicional y se realizaron entrevistas semiestructuradas en línea con los coordinadores de 19 programas.

Las seis áreas temáticas clave que surgieron de los análisis temáticos de los 25 programas se detallan en el **Capítulo 4**.

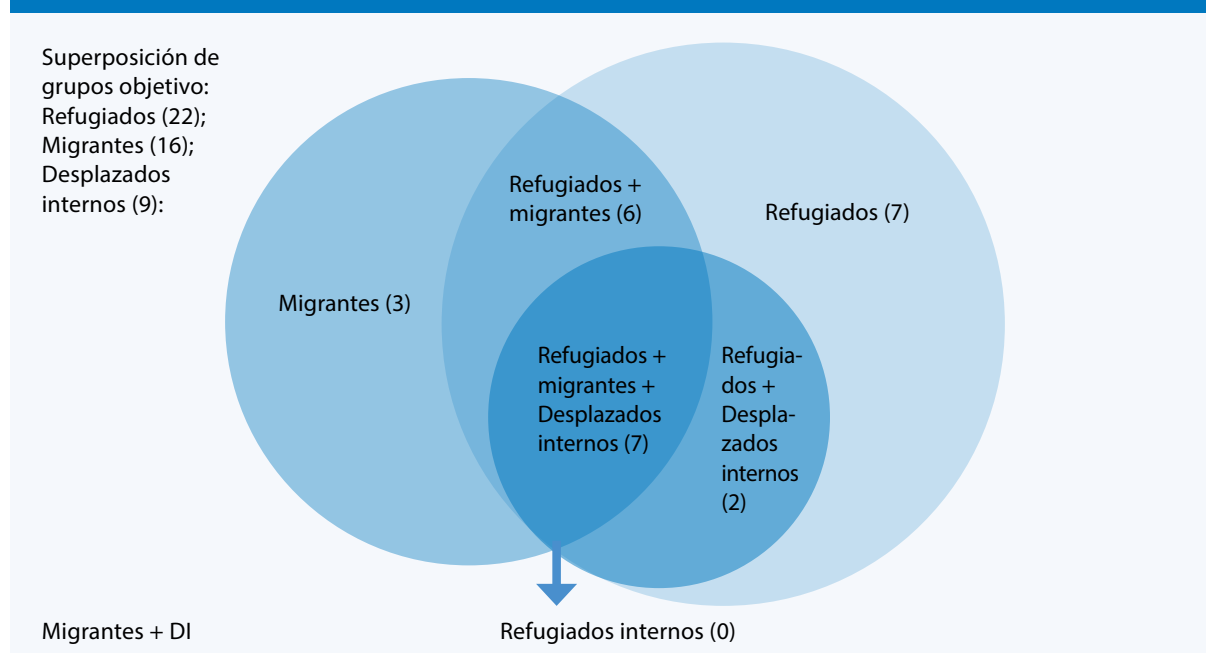
Resumen de los programas

Aunque las organizaciones responsables de los programas seleccionados tienen sus sedes en 21 países diferentes, los programas en sí se han aplicado en 73 países. En conjunto, estos programas llegan a cerca de 6 millones de educandos al año, con un número que oscila entre menos de 100 participantes a más de 2 millones por programa individual. En el **anexo 6.3** se enumeran los 25 programas.

Un poco más de la mitad de las organizaciones son ONG; el resto son una mezcla de agencias gubernamentales, instituciones educativas del sector público, organizaciones del sector privado, agencias de desarrollo y organizaciones multilaterales.

La mayoría de los 25 programas se dirige a los refugiados, a los inmigrantes o a ambos, mientras que algo más de un tercio se dirige a los desplazados internos y siete a los tres grupos. Diez programas se dirigen a uno sólo de estos grupos, siete a los refugiados y tres a los migrantes; ningún programa se diseñó exclusivamente para los desplazados internos (véase la figura 2.1). Diez de los programas también tienen componentes específicamente adaptados a las niñas y las mujeres.

Figura 2.1. Situación migratoria de los beneficiarios de los 25 programas incluidos en este informe.

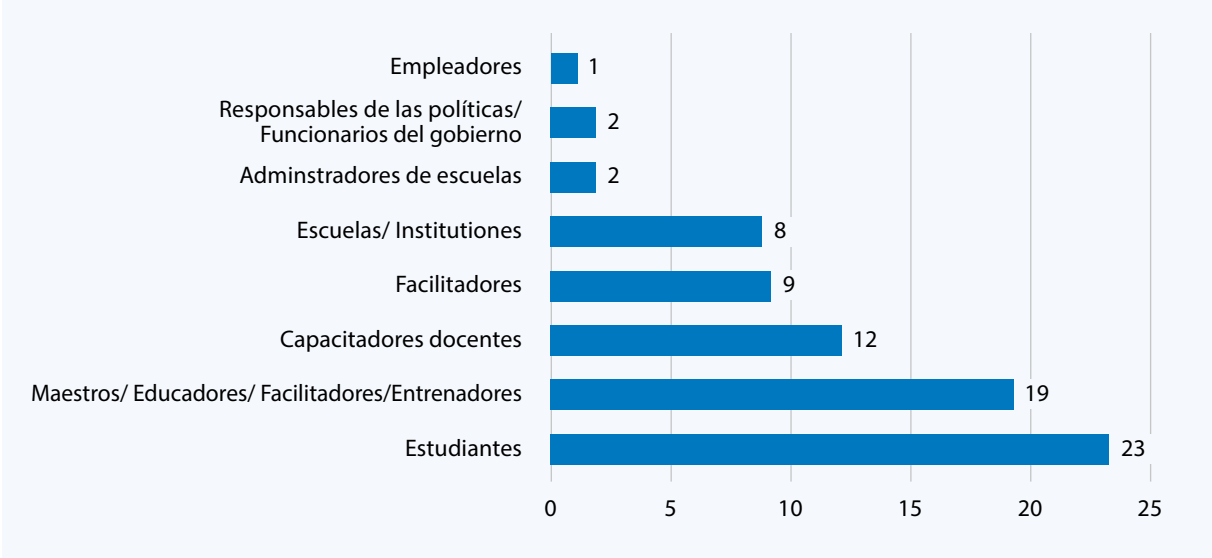


Fuente: UIL

Los programas incluidos en este informe utilizan las TIC de forma diversa, aunque en casi todos los programas las TIC están destinadas a ser utilizadas por los educandos. En 19 programas, el personal docente y facilitador es también el usuario previsto. En algunos programas, los componentes de las TIC

también están destinados a ser utilizados por los administradores de los centros educativos, los empleadores, los responsables políticos y los funcionarios públicos, pero en general se centran en los alumnos y el personal docente (véase el **Figura 2.2**).

Figura 2.2. Usuarios principales del componente TIC de los 25 programas.

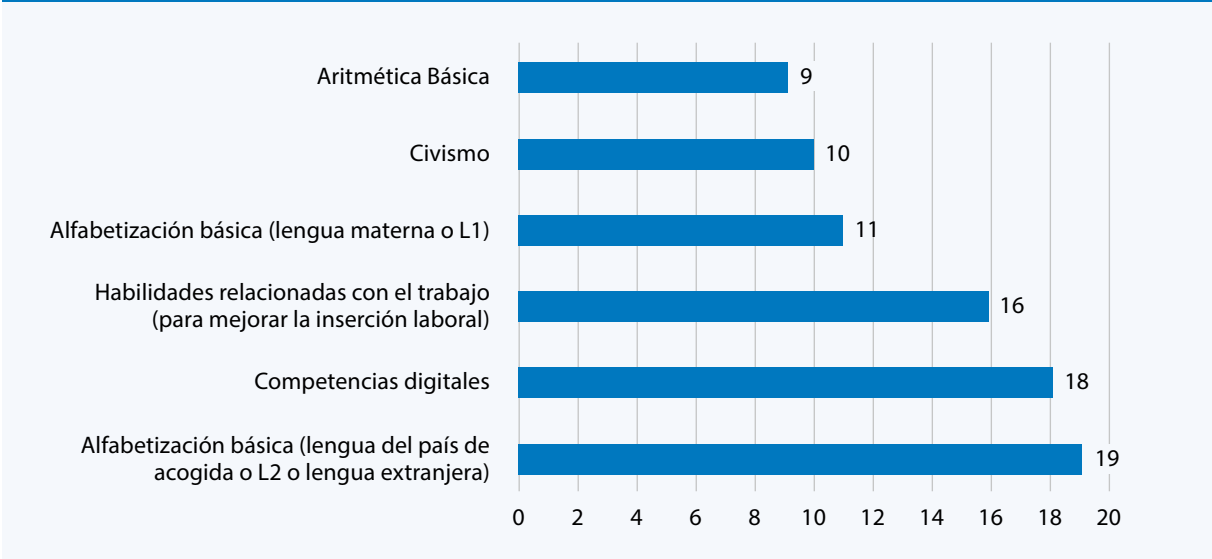


Fuente: UIL

Adicionalmente, el componente de las TIC de estos programas se centró en diferentes temas: 20 programas se centraron en la alfabetización básica, ya sea en la lengua materna del educando (L1) o en la lengua del país de acogida (L2), con más organizaciones que se centraron en la L2 (19 organizaciones)

que en la L1 (11 organizaciones). Más de la mitad de los programas se centraron en las competencias relacionadas con el empleo, más de dos tercios en las competencias digitales y alrededor de un tercio en las competencias básicas de cálculo y ciudadanía (**figura 2.3**).

Figura 2.3. Áreas de enfoque de los 25 programas.



Fuente: UIL



© Shutterstock/Geiger

3 Comprender los contextos de alfabetización y tecnológicos de los jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos

3.1 CONTEXTOS GLOBAL Y NACIONAL

Importantes acuerdos y documentos internacionales sobre refugiados y migrantes, como el Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular (AGNU, 2019) y la Declaración de Nueva York para los Refugiados y Migrantes (AGNU, 2016), no mencionan la alfabetización; tampoco lo hacen los destinados a los desplazados internos, como los *Principios Rectores de los Desplazamientos Internos* (OCHA, 2004) o la *Convención de la Unión Africana para la Protección y Asistencia de los Desplazados Internos en África* (Convención de Kampala) (UA, 2020). Esta aparente omisión en los documentos políticos globales, y en los documentos legales internacionales, es probablemente la razón por la que los países no dan prioridad a las políticas y programas para estos grupos específicos. Otras razones son la falta o la disminución del financiamiento de los programas de educación para los adultos, incluso en los países de ingresos altos, y los limitados recursos humanos para la ejecución de los programas (UNESCO, 2018a).

El cuarto *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* (GRALE 4) descubrió que 48 países (37%) no tienen tasas de participación de grupos minoritarios, refugiados y migrantes en los programas de aprendizaje y educación de los adultos. Cuando se les preguntó sobre la prioridad del financiamiento estatal para la educación de adultos, el 26% de los países informaron que los migrantes y los refugiados no tienen mucha prioridad; otro 28% informó que desconocía su nivel de prioridad (UIL, 2019). Los informes sobre las prioridades educativas de los refugiados siguen centrándose en la promoción de la matriculación de los niños en la educación formal, la construcción de aulas y la contratación de profesores (ACNUR, 2021). Las oportunidades educativas para la educación postprimaria son generalmente limitadas, salvo por unos pocos casos de educación y formación técnica y profesional disponibles para adultos (Bengtsson y Naylor, 2016).

3.1.1 Tasas de alfabetización de refugiados, migrantes y desplazados internos

Un reto importante para la alfabetización de jóvenes y adultos entre los refugiados, migrantes y desplazados internos es la falta de datos para comprender la naturaleza y la magnitud del problema. Existen pocos datos documentados sobre la alfabetización de jóvenes y adultos migrantes y desplazados, especialmente en los países de ingresos bajos y medios, donde viven la mayoría de los refugiados y desplazados internos. Además, los datos nacionales sobre educación que se presentan a la UNESCO no se desglosan por estatus de migrante o desplazado.

En el contexto de la migración y del creciente movimiento de trabajadores migrantes desde los países en desarrollo hacia las economías desarrolladas a través de corredores migratorios establecidos desde hace tiempo, una encuesta realizada en el marco del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) ofrece una visión de las diferencias en materia de alfabetización entre los adultos nacidos en el extranjero y los nacidos en el país. En la encuesta del PIAAC, el 12% de los adultos habían nacido en el extranjero, con porcentajes que van desde menos del 5% en países como Chile y Lituania hasta más del 25% en Australia, Canadá y Nueva Zelanda. Las puntuaciones de alfabetización de los adultos nacidos en el extranjero eran, en promedio, 24 puntos inferiores a las de los adultos nacidos en el país. Eso corresponde a la diferencia entre completar la educación secundaria superior y completar la educación terciaria (OCDE, 2016).

Sin embargo, no se dispone de datos comparables procedentes de encuestas a gran escala como la PIAAC para los países de ingresos bajos o medios. Los datos limitados sugieren que, en los sistemas educativos con tasas más bajas de matriculación, retención y finalización de la educación obligatoria, la brecha de alfabetización entre los jóvenes y los adultos refugiados, migrantes y desplazados

internos puede ser tan grande o más significativa en los países cubiertos por el PIAAC. Por ejemplo, en Colombia, la tasa de analfabetismo entre los afrocolombianos desplazados mayores de 15 años es del 22.4%, superior a la del resto de la población desplazada (20%); esto, a su vez, es significativamente superior a la tasa de analfabetismo del 10% para el mismo grupo de edad en la población general (Ferris y Winthrop, 2011).

En un estudio pionero de evaluación de las competencias de alfabetización y cálculo de los jóvenes refugiados sirios en Jordania de entre 15 y 24 años, la UNESCO descubrió que la mayoría (69.25%) de los encuestados alcanzaron el nivel mínimo esperado de competencia en árabe, que es el idioma utilizado en Jordania, al responder correctamente a 10 o más de un total de 20 preguntas posibles. Los participantes alcanzaron una puntuación media combinada de alfabetización de 11.66 sobre 20 puntos. Sin embargo, se ha sugerido que esto no sería suficiente para los trabajos que requieren la capacidad de realizar tareas más complejas. Muchas circunstancias laborales requieren que el personal comprenda textos más largos y comunique y procese la información que contienen (UNESCO, 2020b).

Por su parte, la puntuación media combinada de conocimientos numéricos fue sólo de 5.66 sobre 20. Los participantes ni siquiera intentaron responder a muchas de las preguntas de aritmética debido a la falta de comprensión o a la incapacidad para resolver los problemas. Estos resultados demuestran que los jóvenes refugiados sirios no alcanzan, en general, el nivel mínimo de conocimientos numéricos, lo que podría plantear dificultades para hacer frente a las exigencias aritméticas de las interacciones sociales diarias y el empleo (ibid.).

3.1.2 Obstáculos a la alfabetización

Políticas nacionales fragmentadas

A nivel nacional, los países a menudo carecen de estrategias para la educación de los adultos pertenecientes a grupos vulnerables; esto da lugar a programas y actividades mínimas y fragmentadas para atender las necesidades de educación de los adultos de los migrantes y refugiados (Grupo de Desarrollo de la Diversidad, 2016). Una fragmentación similar de la oferta del idioma inglés para grupos vulnerables se encontró en Australia, con investiga-

dores incapaces de trazar un sistema a nivel estatal o federal (Hanemann, 2018). La oferta disponible en el país se limita a programas de pequeña escala proporcionados por ONGs (Lanciotti, 2019). Las demandas de los sistemas nacionales también pueden aumentar rápidamente. Los países con capacidad para apoyar la alfabetización de jóvenes y adultos pueden verse rápidamente desbordados por una rápida afluencia de refugiados y migrantes. Por ejemplo, Noruega se ha enfrentado a un reto de este tipo en los últimos años debido a la llegada de refugiados predominantemente sirios, lo que ha provocado tensiones en los sistemas de integración educativa, anteriormente bien estructurados (Hanemann, 2018).

Estos ejemplos demuestran que cualquier decisión política de aceptar a los refugiados requiere la coordinación de las distintas partes interesadas, incluidos los proveedores de educación de los adultos. En el Reino Unido, algunos centros de idiomas informan de listas de espera para inmigrantes de hasta tres años. Esto podría deberse en parte a la falta de financiamiento, ya que la Agencia de Financiamiento de Habilidades del país recortó el presupuesto para el inglés como segunda lengua en un 50% entre 2009 y 2015 (UNESCO, 2018a). En Alemania, algunos refugiados han tenido que esperar más de un año a que se tramiten sus solicitudes de asilo para ser elegibles a los cursos de lengua e integración patrocinados por el Estado, aunque los refugiados de la República Árabe Siria, la República Islámica de Irán, Irak y Eritrea reciben automáticamente el permiso para participar en estos cursos desde 2015 debido a la altísima probabilidad de que se les conceda el asilo (Klingenberg y Rex, 2016).

Altos Costos

El costo de asistir a los cursos y la falta de trabajo puede limitar el acceso de algunos grupos vulnerables (UNESCO, 2018a; UIL, 2019). En la encuesta PIAAC de 2015, el costo de la educación de los adultos fue citado como un obstáculo por el 25% de los encuestados en Eslovenia, en comparación con el 7% en Finlandia, lo que refleja la carga de costos en estos dos países. En Finlandia, los participantes cubren el 10% del costo, frente al 37% en Eslovenia (OCDE, 2022). Este factor es especialmente frecuente en los países con grupos de ingresos más pobres y en las mujeres (UIL, 2019), sobre todo en los países con niveles de ingresos medios relativamente bajos

y en los que el financiamiento público de los programas de alfabetización para refugiados y migrantes es limitado o inexistente.

Falta de información

Una cuestión central que surge de las respuestas fragmentadas de las organizaciones no gubernamentales es que los posibles educandos tienen dificultades para identificar las oportunidades; esto es especialmente cierto para los refugiados urbanos, que pueden dispersarse por diferentes centros de la ciudad que carecen de puntos de información o canales para guiarlos hacia las oportunidades de aprendizaje (Gladwell et al., 2016; UIL, 2019). En un estudio realizado en 2008 en Alemania, por ejemplo, el 63% de los migrantes nacidos en el extranjero consideraban que no estaban adecuadamente informados sobre las oportunidades de educación para los adultos, en comparación con el 17% de los ciudadanos alemanes (Moser, 2012). Los centros urbanos con una alta concentración de inmigrantes con el mismo origen lingüístico pueden formar enclaves etnolingüísticos y dificultar la integración social. En Australia, Canadá, Israel, el Reino Unido y los Estados Unidos de América, se comprobó que el predominio de los enclaves etnolingüísticos influye en la adquisición de la lengua y la alfabetización y en la integración social de los migrantes y los refugiados (UNESCO, 2018a).

Reconocimiento y acreditación limitados o inexistentes de la formación y las cualificaciones previas

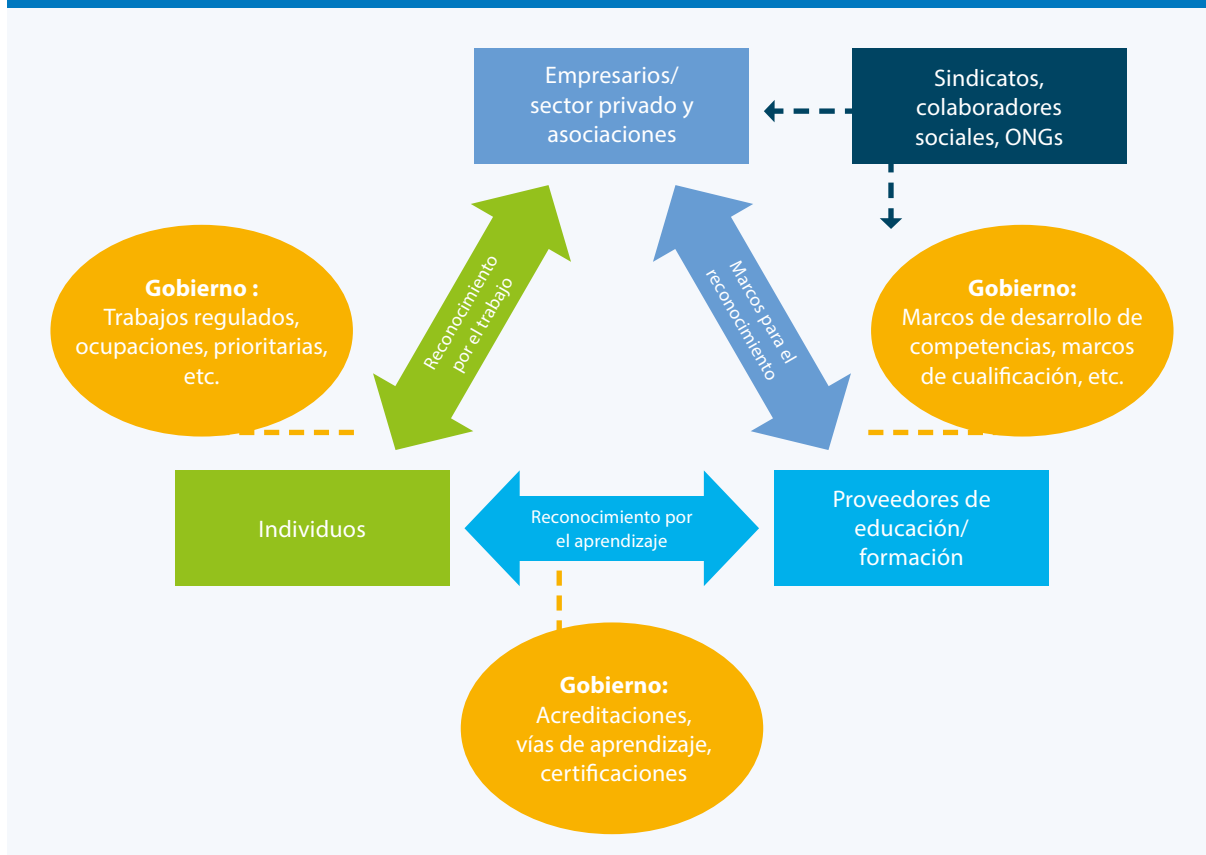
Las Directrices de la UNESCO para el Reconocimiento, la Validación y la wón de los Resultados del Aprendizaje No Formal e Informal (UIL, 2012) definen el reconocimiento, la validación y la acreditación (RVA) de todas las formas de resultados de aprendizaje como "una práctica que hace visible y valora toda la gama de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que las personas han obtenido en diversos contextos, y a través de diversos medios en diferentes fases de sus vidas" (ibíd., p. 8). El RVA de los resultados de aprendizaje son fundamentales para establecer y facilitar vías flexibles entre las modalidades de programas educativos formales y no formales, y entre la educación, la formación y el trabajo. El carácter intersectorial de los sistemas de reconocimiento permite una mayor transferibilidad de las compe-

tencias y una mejor gestión de la migración en función de las prioridades y necesidades de un país.

Muchos gobiernos distinguen la importancia del reconocimiento de habilidades y cualificaciones en su compromiso de facilitar el reconocimiento de habilidades, competencias y cualificaciones en el marco del Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular (AGNU, 2019). Este acuerdo implica responsabilidades compartidas y la necesidad de mecanismos de coordinación bien desarrollados entre todas las partes implicadas (Chakroun, 2018). Estas partes incluyen a los actores locales, nacionales e internacionales, privados y públicos, que se encargan de desarrollar y aplicar los procesos de reconocimiento (**Figura 3.1**).

En muchos países, los ministerios de educación han creado instituciones y organismos de enlace con los sindicatos, las ONGs, las empresas del sector privado y otros organismos nacionales para establecer sistemas del RVA; sin embargo, los organismos de reconocimiento no suelen tener conexión con los organismos responsables de la integración y el empleo (OCDE, 2014).

Figura 3.1. Actores clave que participan en el proceso del RVA.



Fuente : OIT, 2018, p. 47

Una estructura estable del RVA para los refugiados, los migrantes y los desplazados internos requiere la cooperación intersectorial, el desarrollo por parte del gobierno en un marco jurídico propicio y el financiamiento de todas las actividades necesarias (UIL, próximamente). Además, también es importante la claridad y el reconocimiento de las funciones individuales de las partes involucradas (UIL, 2018).

Los retos mencionados anteriormente se hacen aún más complejos por el hecho de que los procesos del RVA que se han adaptado a las necesidades de los diferentes grupos destinatarios varían de un país a otro, en función de los marcos legales y las situaciones políticas. Los procedimientos y organismos implicados en los procesos de reconocimiento y validación oficiales diferencian entre "profesiones reguladas y no reguladas" (UNESCO, 2018a, p. 103). Para los refugiados y los migrantes, que a menudo carecen de pruebas de experiencia laboral y de calificaciones formales, esto puede hacer que el reconocimiento de los aprendizajes previos sea un proceso complicado, que requiere mucho tiempo y recursos.

Una revisión de 124 proyectos de validación financiados por la UE que operan en el marco del Programa de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida y el Fondo Social Europeo, descubrió que pocos proyectos garantizaban específicamente que las habilidades y competencias previas de los migrantes no se devaluaran en su país de acogida, sino que la mayoría de los proyectos utilizaban los mismos sistemas de validación para los ciudadanos y los migrantes. El efecto de estos sistemas de validación fue el de privilegiar a los migrantes altamente calificados frente a los migrantes peor pagados (Souto-Otero y Villalba-García, 2015).

La tecnología puede desempeñar un papel fundamental al facilitar y acelerar el reconocimiento, la validación y la acreditación; puede, por ejemplo, solucionar la falta de transparencia e información en el proceso del RVA. Además, los portales de internet pueden proporcionar información detallada en varios idiomas, el sitio web Annerkenung Deutschland [Reconocimiento en Alemania], por ejemplo, está disponible en nueve idiomas. Otra herramienta para acelerar el proceso de reconocimiento es el ya desaparecido Pasaporte Europeo

de Competencias. Consistía en un currículum en línea en el que se podían cargar documentos oficiales para que las instituciones y las autoridades pudieran certificar las competencias y los logros educativos. En Alemania, la Bundesagentur für Arbeit (Agencia Federal de Empleo) ha desarrollado MYSKILLS, una herramienta de autoevaluación asistida por ordenador que ayuda a los solicitantes de empleo a certificar sus competencias y logros previos (Bundesagentur für Arbeit, 2022).

A diferencia de los refugiados, los desplazados internos siguen siendo residentes o ciudadanos de su país con los derechos asociados. Por lo general, los países deben garantizar los procesos de registro de los desplazados internos para proporcionarles la ayuda que necesitan para acceder a la educación o al empleo. Sin embargo, las barreras legales o de hecho, como la normatividad sobre idioma, documentación y residencia, pueden impedir que los desplazados internos participen en programas locales de formación profesional o de creación de empleo, mientras que la normatividad sobre la certificación de competencias puede hacer que no se reconozcan arbitrariamente las calificaciones profesionales o la formación (Proyecto Brookings-Bern sobre Desplazamiento Interno, 2008).

3.2 NECESIDADES DIFERENCIADAS DE LOS JÓVENES Y ADULTOS REFUGIADOS, MIGRANTES Y DESPLAZADOS INTERNOS

3.2.1 Diversos orígenes lingüísticos

Adquirir una nueva lengua a un nivel adecuado puede ser especialmente difícil si el educando tiene un bajo nivel de alfabetización en su lengua materna (Dahm y De Angelis, 2018). Una revisión sistemática encontró que cuatro factores clave influyen en el aprendizaje de una segunda lengua: (1) el nivel de competencia oral en la lengua materna del educando, (2) el nivel de competencia escrita en la lengua materna del educando, (3) la exposición a, y la experiencia con la alfabetización dentro y fuera de los entornos educativos formales, y (4) la motivación del educando para aprender (Burt, Peyton y Schaezel, 2008).

El Centro de Lenguas Extranjeras del Instituto Lingüístico de la Defensa de Estados Unidos estima que un educando necesita entre 780 y 2,200 horas

de instrucción en una clase bien dotada de recursos y con inmersión aislada para alcanzar un nivel adecuado de competencia en una lengua extranjera. La velocidad y el nivel de adquisición del idioma dependen también de la similitud de la nueva lengua con la primera, especialmente de la escritura utilizada. Otras fuentes estiman que se necesitan entre tres y cinco años para adquirir la competencia oral en una lengua extranjera (UNESCO, 2018b).

Además, en su estudio sobre los educandos de inglés como segunda lengua, Burt, Peyton y Schaezel (ibíd.) identificaron seis grupos de educandos adultos en función de sus antecedentes sociolingüísticos:

- Los educandos prealfabetizados, cuya lengua materna no tiene forma escrita o está en proceso de desarrollarla (por ejemplo, muchas lenguas indígenas);
- Los educandos analfabetos, que no han tenido acceso previo a la alfabetización;
- Los educandos semianalfabetos, que han tenido un acceso limitado a la alfabetización;
- Educandos no alfabetizados, que están alfabetizados en una lengua escrita con una escritura no alfabética (por ejemplo, el sistema logográfico chino y japonés);
- Alfabetizados en alfabeto no latino, que están alfabetizados en una lengua escrita en un alfabeto no latino (por ejemplo, árabe, griego, coreano, ruso, tailandés); y
- Alfabetizados en alfabeto romano, que están alfabetizados en una lengua escrita en alfabeto latino (por ejemplo, francés, alemán, español), y leen de izquierda a derecha.

El aprendizaje de otras lenguas y el desarrollo de la alfabetización es complicado para los refugiados, los migrantes y los desplazados internos, ya que normalmente no es factible ofrecer programas de alfabetización en todas las lenguas. No obstante lo anterior, se ha demostrado que la educación multilingüe basada en la lengua materna beneficia a los educandos en cuanto a su desarrollo lingüístico, su motivación y sus resultados de aprendizaje (UIL, 2016a). Este enfoque también refuerza la identidad cultural y fomenta el empoderamiento de las comunidades locales en sociedades lingüística y culturalmente diversas (ibíd.).

Al elegir las prioridades, se corre el riesgo de alienar a determinados grupos de educandos. En la Región

de Kurdistán (KRI), se encontró que ninguno de los 220 refugiados sirios en edad escolar que vivían en Daratu, un suburbio de Erbil, la capital de KRI, asistía a las escuelas estatales, ya que la lengua de enseñanza era predominantemente un dialecto kurdo, el soraní. Los educandos consideraban que el soraní era un obstáculo para el aprendizaje, y preferían estudiar y obtener un certificado en árabe, ya que sería más relevante a su eventual regreso a la República Árabe Siria (Ahmadzadeh et al., 2014). Por lo tanto, una alfabetización adecuada puede requerir una pedagogía avanzada por parte de profesores bilingües o multilingües, que no siempre está disponible.

Otra complejidad podría derivarse de la incertidumbre sobre la duración de la estancia en un lugar determinado, así como del tipo, finalidad y circunstancias del traslado (ya sea de un país a otro, dentro del mismo país o el regreso al lugar de residencia original). La situación es aún más difícil para los educandos que carecen de alfabetización en su lengua materna; se ha encontrado que este grupo necesita entre siete y diez años para aprender una segunda lengua (Collier, 1989). En Uganda y Etiopía, por ejemplo, que acogen a las mayores poblaciones de refugiados de África, la mayoría de los refugiados proceden de Sudán del Sur, un país con una tasa nacional de alfabetización de apenas el 27% (Lanciotti, 2019). Por lo tanto, es probable que estos refugiados tengan escasas o nulas habilidades de alfabetización debido al impacto del conflicto en curso en la escolarización de niños y jóvenes, así como a la infraestructura subdesarrollada del país y a la capacidad limitada del sistema educativo para atender las necesidades de alfabetización de sus ciudadanos. En los Estados Unidos de América, el 58% de las personas que llegaron como refugiados fueron clasificadas con un dominio limitado del inglés, incluso después de más de 20 años de residencia (UNESCO, 2018a). Esto sugiere que muchos migrantes pueden pasar el resto de sus vidas sin alcanzar un mayor nivel de competencia en la(s) lengua(s) de su país de acogida, lo que puede afectar su calidad de vida.

La participación y la representación en los ámbitos sociopolíticos de la vida son cruciales para el desarrollo personal, pero esto se ve obstaculizado para los refugiados y los migrantes que no hablan ni entienden el idioma de su país de acogida. Por lo tanto, la educación de los adultos debe ir más allá de la alfabetización y la oferta lingüística para estos grupos vulnerables y animar a más educandos a hacer oír sus voces (Grotlüschen et al., 2021).

Las interacciones sociales con hablantes nativos también pueden ayudar a los recién llegados a adquirir un sentido de pertenencia (Pozzo y Nerghes, 2020). Los nuevos migrantes, especialmente las mujeres migrantes, valoran las oportunidades de la vida real para practicar las nuevas habilidades lingüísticas en una variedad de situaciones sociales (Adamuti-Trache, Anisef y Sweet, 2018). Por lo tanto, los programas de alfabetización inclusivos en los que los hablantes nativos y no nativos aprenden juntos tienen beneficios de gran alcance más allá de la adquisición de una segunda lengua. Además, la motivación para aprender una segunda lengua aumenta cuando los educandos ven el impacto en su vida cotidiana, como un acceso más rápido a la ciudadanía y mejores oportunidades en el mercado laboral.

Por tanto, los programas de alfabetización para refugiados, migrantes y desplazados internos deben basarse en las competencias lingüísticas de los educandos y crear un entorno de aprendizaje propicio que fomente la interacción. Los ejemplos de resultados positivos en el aprendizaje de segundas lenguas sugieren adaptar los enfoques basados en el uso (es decir, ayudar a los educandos de lenguas L2 a ver su nueva lengua como un recurso funcional en su nuevo entorno), modificar las estrategias de instrucción y los materiales de aprendizaje para que sean culturalmente relevantes, y tener en cuenta la primera lengua de los educandos y su autoeficacia (Kalocsányiová, 2017). Otra opción es un enfoque de alfabetización crítica transformadora (Dooley y Thangaperumal, 2011), en el que la pedagogía invita a los educandos a poner en práctica sus competencias lingüísticas mediante la reflexión crítica y la participación en un diálogo constructivo sobre sus experiencias. Esta "pedagogía emancipadora y contrahegemónica" (Heinemann, 2017, p. 18) puede cuestionar las dinámicas de poder y conducir a resultados de aprendizaje de idiomas más equitativos para los educandos de origen inmigrante.

3.2.2 Exclusión y desigualdades concurrentes

Diferentes grupos son excluidos de la alfabetización o de la educación en diferentes grados debido a factores como género, discapacidad y edad. Las desigualdades concurrentes se refieren aquí a las desigualdades entre grupos definidos por algún aspecto destacado de su identidad y se producen cuando una persona pertenece a múltiples grupos

excluidos, por ejemplo, las mujeres discapacitadas o las personas en los quintiles más pobres de las zonas rurales (Crenshaw, 1989; Stewart, 2014).

Niñas y mujeres

La desigualdad educativa de las niñas y las mujeres se refleja en la tasa de alfabetización estimada de solo el 8% entre las refugiadas (ACNUR, 2016b). Una investigación llevada a cabo en Australia ha revelado que algunas mujeres adultas que cumplen los requisitos prefieren los centros de aprendizaje comunitario no formal en lugar de las escuelas formales por razones personales y socioculturales, como un menor compromiso, una duración más corta de los cursos y entornos relajados sin evaluación formal (Ahmad, Armarego y Sudweeks, 2017). Las mujeres también se enfrentan a muchos otros retos relacionados con el género, como las expectativas de trabajo doméstico, la escasez de transporte y la falta de acceso a productos sanitarios. Estos problemas pueden ser notoriamente agudos para las madres solteras (Gladwell et al., 2016; Hanemann, 2018; UIL, 2019). Las maestras y las educadoras también están particularmente subrepresentadas en las situaciones de refugiados, con preocupaciones de seguridad y prejuicios culturales citados como los principales problemas que enfrentan las mujeres (UNESCO, 2018a). Esto se aplica tanto a la contratación como a la retención de maestras en los campamentos de refugiados y de desplazados internos.

Personas con discapacidades

Las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre las experiencias de los jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos con discapacidad en los programas de alfabetización postulan que su participación es muy limitada. Por ejemplo, mientras que en Uganda se han realizado esfuerzos considerables para incluir a las mujeres sursudanesas en los cursos de alfabetización de adultos, se han inscrito muy pocos refugiados con discapacidades (Lanciotti, 2019). Sin embargo, un estudio realizado en 2019 sobre refugiados, migrantes y desplazados internos de habla árabe reveló que alrededor del 10% al 30% de los 3,200 refugiados sirios que viven en Jordania y Líbano tenían algún tipo de discapacidad (Banes, Allaf y Salem, 2019).

Las discapacidades que sufren estos refugiados incluyen deficiencias físicas, sensoriales e intelectuales, enfermedades crónicas y lesiones. Los refugiados con discapacidad también tienen el doble de probabilidades que la población refugiada en general de informar sobre la angustia psicológica, aumentando a más del 65% para los refugiados de 60 años o más. Además, se estima que el 45% de los refugiados con discapacidades informan de problemas para realizar las actividades de la vida diaria (Handicap International, 2014), incluidos los obstáculos para acceder a las oportunidades de alfabetización y educación debido a la falta de transporte adecuado a los lugares de aprendizaje en los campamentos o en los entornos urbanos, las barreras físicas, la falta de formación de los maestros en prácticas educativas inclusivas, el estigma social y la falta o la pérdida de dispositivos de tecnología de asistencia (Handicap International, 2014; Smith-Khan y Crock, 2018; UNESCO, 2018a).

Estas barreras ejemplifican una noción central de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que establece que, si bien la deficiencia por sí sola no es causa de discapacidad, la falta de adaptación y ayuda a las personas con discapacidad sí lo es (UNESCO, 2018a). El uso del diseño universal para la tecnología, basado en el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para planes de estudio inclusivos y flexibles, se ha sugerido como una forma de que el contenido digital, las plataformas, los dispositivos y la infraestructura se adapten a los educandos refugiados, migrantes y desplazados internos con discapacidad en contextos de habla árabe (Banes, Allaf y Salem, 2019).

Ubicación de asentamiento

Las personas que se encuentran en campos de refugiados pueden verse excluidas de las oportunidades educativas, ya sean digitales o no, debido a la falta de libertad de movimiento, especialmente el derecho a entrar y salir libremente de los campos de refugiados. También deben depender de la infraestructura de comunicación y la conectividad del campamento, sobre la que tienen poco control (Gladwell et al., 2016; Hanemann, 2018). Por el contrario, los refugiados y solicitantes de asilo en Europa pueden encontrarse con que son reubicados con frecuencia antes de encontrar un lugar permanente, lo que significa que si consiguen empezar un curso, su aprendizaje se interrumpe (Hanemann, 2018). Otros factores que pueden

impedir que los refugiados, los migrantes y los desplazados internos accedan a los cursos disponibles pueden ser la necesidad de trabajar cuando los cursos están programados, la imposibilidad de acceder al cuidado de los niños mientras asisten a los cursos y el bienestar psicosocial (UNESCO, 2018a).

3.2.3 Trauma psicológico y aprendizaje del lenguaje y la alfabetización

Se sabe que el estrés y los traumas impiden las funciones cognitivas, como la atención, la concentración y la memoria de trabajo, todo lo cual repercute negativamente en el aprendizaje (Van der Kolk, 2014). La salud mental de los refugiados se ve afectada por las presiones del reasentamiento, como el estrés migratorio, el estrés aculturativo y el estrés traumático resultante de la violencia experimentada en los conflictos y la guerra (Finn, 2011). La depresión, las reviviscencias, los sentimientos de inseguridad, la reticencia a confiar, así como la pérdida de concentración y de memoria, son síntomas del trauma de refugiado (Finn, 2011; Isserlis, 2000). En el caso de los refugiados adultos, los impactos nocivos de estos traumas y el estrés pueden persistir durante una década o más después de la migración (Cerna, 2019).

Aunque hay poca literatura sobre los desplazados internos, muchas de las razones del desplazamiento son las mismas y, de manera similar, las presiones migratorias que experimentan se ven agravadas por el proceso esencial de aculturación que se produce al adaptarse a un nuevo entorno (Bustamante et al., 2017). Estas grandes presiones tienen ramificaciones en diversos ámbitos, entre ellos la salud mental. De hecho, según un estudio realizado por Bustamante, et al. (ibíd.), el 47% de los migrantes sufre un trastorno de estrés postraumático (TEPT), y los refugiados lo padecen casi el doble que los trabajadores migrantes.

El trauma tiene un efecto perjudicial en el aprendizaje que puede ser difícil de detectar; por ejemplo, algunas actividades escolares pueden actuar como desencadenantes emocionales para los supervivientes de situaciones traumáticas. Pueden desencadenar una respuesta de "huida o lucha", episodios de pánico o sentimientos de ira y desesperación (Stone, 1995, citado en Palanac, 2020). Una reacción común para hacer frente a este ataque sensorial es desprenderse de los pensa-

mientos, sentimientos y recuerdos traumáticos, y del propio sentido del yo (Van der Kolk, 2014). Los facilitadores sin formación pueden malinterpretar este comportamiento como una falta de motivación en los entornos de educación y aprendizaje de los adultos. Sin embargo, la investigación y la formación sobre las adecuadas pedagogías informadas sobre el trauma son limitadas, y están dispersas en varios campos, incluyendo la educación en el idioma inglés, los estudios sobre refugiados, la psicología del trauma y la psicología positiva (Isserlis, 2000). En consecuencia, los profesores tienen dificultades para adquirir la información y las habilidades necesarias para tratar con estos educandos. Además, la mayor parte de la pedagogía informada sobre el trauma que existe para los refugiados se dirige principalmente a los niños (ACNUR, 2019a).

Las prácticas pedagógicas reconocidas con información sobre el trauma hacen hincapié en escuchar a los educandos y plantear sus preocupaciones sobre la violencia de una u otra forma. También personalizan el contenido y las actividades para dar a los educandos espacio y elección, permitiéndoles elegir su nivel de participación. Además, estas prácticas ayudan a acceder a los recursos comunitarios y evitan la presuposición de que todos los educandos inmigrantes son víctimas de un trauma (Isserlis, 2000). Una estructura clara, compañeros conocidos, y educadores fiables y de larga duración, son también cruciales para el éxito de los educandos y propician el desarrollo de su confianza y la creación de un clima de seguridad (Finn, 2011).

3.3 ALFABETIZACIÓN CON APOYO DE LAS TIC PARA REFUGIADOS, MIGRANTES Y DESPLAZADOS INTERNOS

Debido a su flexibilidad y capacidad de personalización y, en las circunstancias adecuadas, de ampliación sostenible, las TIC pueden ofrecer oportunidades educativas tanto a los jóvenes como a los adultos refugiados, migrantes y desplazados internos (Joynes y James, 2018; Lewis y Thacker, 2016; UNESCO, 2018b). De hecho, los estudios han demostrado que las TIC pueden tener un impacto significativo en todas las fases del ciclo migratorio; es decir, antes de la migración, después de la migración y durante el reasentamiento (Hiller y Franz, 2004).

Sin embargo, es necesario permanecer conscientes de que el uso de las TIC para apoyar la alfabetización y la educación no debe encontrarse aislado, sino que debe interactuar con cuestiones de género, cultura y antecedentes socioeconómicos y educativos (Dahya y Dryden-Peterson, 2016; Jones et al., 2017). Se ha observado que las TIC introducen desafíos adicionales en el aprendizaje de la alfabetización para los estudiantes refugiados de lenguas extranjeras, que se enfrentan a barreras significativas al negociar entornos sociales y culturales desconocidos, mientras lidian simultáneamente con dispositivos digitales, sistemas, aplicaciones e información en línea (Smyser, 2019).

En las siguientes secciones se evalúa la evidencia disponible para mostrar diferentes enfoques sobre el uso de las TIC en la educación y el aprendizaje de la alfabetización de jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos. Se abordan los requisitos básicos en términos de propiedad de dispositivos, conectividad, cobertura de transmisión y asequibilidad, al tiempo que se demuestra el valor educativo de las TIC para la alfabetización y el aprendizaje de idiomas.

Esta sección también examina los recientes avances en el aprendizaje asistido por tecnologías móviles, las necesidades de los educandos y las habilidades digitales identificadas de los tres grupos objetivo, los materiales de aprendizaje adicionales que se pueden utilizar y las capacidades de los educadores, facilitadores y maestros para promover el uso de métodos innovadores para abordar las necesidades de alfabetización de los refugiados, los migrantes y los desplazados internos.

3.3.1 Enfoques del uso de las TIC para la alfabetización de los refugiados, migrantes y desplazados internos

Las TIC, que incluyen la radio, la televisión, el cine y las tecnologías digitales, pueden ofrecer programas de alfabetización a un gran número de migrantes y desplazados que, de otro modo, no podrían acceder a ellos en persona (Hallgarten, Gorgen y Sims, 2020; ACNUR, 2016a; UNESCO, 2018b). Tras la pandemia de COVID-19 en 2020, la radio, la televisión y las tecnologías digitales, o sus combinaciones, permitieron el acceso a recursos y programas de alfabetización a pesar del distanciamiento social y otras medidas sanitarias y de seguridad que afectan a actividades como las clases presenciales multitudinarias.

Los datos sobre el acceso a las TIC en relación con los refugiados, los migrantes y los desplazados internos son escasos y muy específicos de su contexto; la **Tabla 3.1** ofrece una aproximación al examinar los datos a nivel nacional relativos a múltiples tipos de TIC. Se han identificado los cinco principales países de origen y de acogida de cada población, para ofrecer una visión general de su infraestructura de TIC y del nivel de acceso a los dispositivos de TIC más comunes, y a los tipos de conectividad por parte de un individuo.

La alfabetización radiofónica

Debido a su bajo costo y amplio alcance, la radio suele considerarse una de las tecnologías de difusión más accesibles (Hallgarten, Gorgen y Sims, 2020); sin embargo, la **Tabla 3.1** muestra que, en prácticamente todos los países de los que proceden o en los que viven los refugiados, los migrantes y los desplazados internos, la posesión de radios en los hogares es menor que la de la televisión y los teléfonos móviles. Al mismo tiempo, la radio puede ser más apropiada en determinadas circunstancias y países, como en Uganda (véase la **Tabla 3.1**), ya que es más accesible para las personas que no pueden permitirse otras formas de tecnología y para las que viven en localidades rurales sin acceso a la televisión o a la cobertura de tecnología móvil.

La instrucción radiofónica interactiva (IRI) se utiliza desde hace mucho tiempo para hacer frente a la escasez de recursos educativos entre los refugiados y los niños de las zonas rurales, y a la necesidad de programas educativos para jóvenes y adultos que han abandonado la escuela o la educación formal (Bosch, 2004). Hay evidencia bien documentada de los beneficios al aprendizaje, el aumento de la participación cívica, la mejora de la salud y los beneficios económicos de la participación de los educandos mediante la IRI (ibíd.). La radio es también el canal de comunicación dominante en algunos países (Winthrop y Smith, 2012). Durante la pandemia del COVID-19, el 92% de los países de bajos ingresos utilizaron la radio para el aprendizaje a distancia en respuesta al cierre de las escuelas, en comparación con el 25% de los países de altos ingresos, lo que indica la importancia de la radio para el aprendizaje en los países con grandes poblaciones de refugiados y desplazados internos (UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, 2020).

Tabla 3.1. Datos sobre el acceso de los refugiados, migrantes y desplazados internos a múltiples tipos de TIC por principales países de origen y países de residencia actual (en %).

Proporción de hogares con							
	Radio	Televisión	Teléfono móvil	Porcentaje de personas que poseen un teléfono móvil	Suscripciones a telefonía móvil activa por cada 100 habitantes*.	Suscripciones activas de banda ancha móvil por cada 100 habitantes *	Porcentaje de la población que utiliza Internet #
Los cinco principales países de origen de refugiados por número (incl. Palestina bajo el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina [UNRWA])							
Afganistán	-	-	-	47% (2016)	59	19	11%
República Árabe Siria	-	-	-	-	114	12	34%
Sudán del Sur	-	-	-	-	20	6	8%
República Bolivariana de Venezuela	-	-	-	-	47	54	64%
Myanmar	15.2 (2017)	54.5 (2017)	81.5 (2017)	62% (2017)	114	93	23.6%
Palestina	55.6 (2019)	90.7 (2019)	97.3 (2019)	75% (2019)	86	19	70.6%
Los cinco primeros países de acogida de refugiados por número							
Turquía	-	-	99.4	-	97	75	74% (2019)
Colombia	69.7 (2018)	90.7 (2018)	95.2 (2018)	73% (2019)	132	59	65%
Pakistán	6.4	62.8	93.9	45% (2019)	76	35	17% (2019)
Uganda	59	19.1	76.9	-	57	13	24%
Alemania	-	-	-	-	128	87	88% (2019)
Los cinco países con mayor número de desplazados internos							
República Democrática del Congo	37.6 (2017)	19.4 (2017)	46.5 (2017)	-	43	20	9%
Colombia	69.7 (2018)	90.7 (2018)	95.2 (2018)	73% (2019)	132	59	65%
República Árabe Siria	-	-	-	-	114	12	34%
Yemen	-	-	-	-	54 (2018)	6 (2017)	27%
Afganistán	-	-	-	47% (2016)	59	19	11%
Los cinco países principales de origen de inmigrantes por número							
India	-	-	-	-	84	47	20.1%
República Popular de China	-	-	-	-	122	97	70.6% (2020)
México	53.9 (2019)	92.5 (2019)	89.4 (2019)	71% (2015)	96	76	72% (2020)
Federación de Rusia	-	-	-	97% (2019)	164	97	85% (2020)
República Árabe Siria	-	-	-	-	114	12	34%

* Cifras de 2019, salvo que se indique lo contrario

Cifras de 2017, salvo que se indique lo contrario

Fuente : ITU, 2020, 2021

Al mismo tiempo, no deben hacerse suposiciones sobre una mejor accesibilidad a la radio sin pruebas que las respalden. En la India, una encuesta realizada en 2017 mostró que la propiedad de radios en los hogares era del 8%, en comparación con la propiedad de televisores en los hogares, que era del 65%, y la propiedad de teléfonos móviles (incluidos los teléfonos con funciones y los teléfonos inteligentes), que era del 90% (Van Cappelle et al., 2021). En Afganistán, alrededor del 50% de los jóvenes desplazados internos declaró tener una radio en su hogar y el 25% tenía una televisión; sin embargo, cerca del 100% tenía acceso a un teléfono móvil básico. Sin embargo, en cuanto a la exposición a los medios de comunicación, menos del 5% había utilizado alguna vez Internet. La radio y la televisión resultaron ser las formas más comunes de exposición a los medios de comunicación, aunque la exposición difería significativamente según el género y la provincia (Alami et al., 2019). Por lo tanto, se considera que el tipo de acceso a la tecnología y la exposición a la información por parte de los participantes en los programas de alfabetización son diversos y específicos de su contexto.

Un ejemplo de programa exitoso basado en la radio para jóvenes desplazados internamente por el conflicto es el proyecto de Educación y Alfabetización a Distancia en Somalia (SOMDEL). SOMDEL elaboró un plan de estudios condensado que se centra en la alfabetización y la aritmética básica, los estudios medioambientales, la preparación para la vida y las habilidades de subsistencia, y la autosuficiencia económica. Consigue llegar a una gran proporción de mujeres, que constituyen el 75% de los educandos. SOMDEL utiliza un enfoque de aprendizaje mixto, que combina emisiones semanales de radio de media hora de duración con material impreso, e instrucción presencial semanal en la comunidad a cargo de maestros voluntarios que reciben una remuneración mínima. Las emisiones radiofónicas grabadas se ponen a disposición de quienes no tienen cobertura radiofónica o trabajan durante la emisión prevista para que un amplio sector de la población desplazada pueda acceder a los contenidos (UIL, 2016b).

Aprendizaje de idiomas y alfabetización a través de la televisión

La **Tabla 3.1** muestra que, en los países de origen y destino de los refugiados, migrantes y desplazados internos, la penetración de la televisión es, en general, más amplia que la de la radio, pero inferior a la de los teléfonos móviles. La televisión ofrece muchas ventajas para el aprendizaje de la lectoescritura debido a su accesibilidad, a los gráficos multimodales, a los formatos acústicos y ortográficos, y al disfrute que ofrece a las personas (Richards, 2015). La televisión fomenta el aprendizaje de idiomas mediante la mejora de la comprensión auditiva, la adquisición de vocabulario y la conciencia intercultural. Los estudiantes de segundas lenguas suelen mencionar que consideran que ver películas y otros programas en la televisión es una buena forma de aprender un idioma (ibíd.). Las series de televisión de varios episodios suelen ofrecer a los espectadores textos o closed caption (CC)⁵ o subtítulos⁶, que les ayudan a aprender palabras y frases cotidianas, un proceso conocido como "uso de recursos" (Hanf, 2014, en Richards, 2015). En un estudio realizado por Perry y Moses (2011) sobre refugiados sudaneses adultos que viven en EUA, por ejemplo, los subtítulos ayudaron al grupo destinatario a practicar sus conocimientos de inglés.

Alfabetización y aprendizaje de idiomas asistidos por ordenador

Otro conjunto de investigaciones examinó el uso de ordenadores para la alfabetización y el aprendizaje de idiomas entre los refugiados e inmigrantes asentados en países de altos ingresos como Australia, los Países Bajos, Suecia y los EUA (Spotti, Kluzer y Ferrari, 2010; Van Rensberg y Son, 2010); sin embargo, la mayoría de estas investigaciones son anteriores a la llegada de la tecnología móvil y, por tanto, no abordan la asequibilidad de los teléfonos móviles, la potencia informática, la banda ancha móvil y la portabilidad. La proporción significativamente menor de hogares que poseen un ordenador en comparación con los que poseen un teléfono móvil en la **Tabla 3.1** refleja este cambio. En el norte de Irak, por ejemplo, una encuesta realizada a refugiados y desplazados internos reveló que, con respecto a estos últimos, sólo el 3% utilizaba tabletas, el 8% ordenadores

⁵ Los textos o closed caption (CC) se refieren a la subtitulación en el idioma original de una película o serie de televisión (por ejemplo, el inglés).

⁶ Los subtítulos son el texto traducido a otro idioma.

portátiles y el 1% computadoras de escritorio. Los refugiados, en cambio, tenían más acceso a las tabletas, con un 15%, así como a los ordenadores portátiles (34%) y computadoras de escritorio (9%). El uso de teléfonos inteligentes entre ambos grupos era incluso mayor, con un 70% para los desplazados internos y un 87% para los refugiados (Sabie et al., 2019).

No obstante, el uso continuado de ordenadores en contextos de emergencia y para el aprendizaje de idiomas en los países desarrollados muestra su continua relevancia en los debates sobre los programas de alfabetización basados en las TIC. Los ordenadores proporcionan flexibilidad en el aprendizaje de idiomas y en el desarrollo de la alfabetización, apoyan el aprendizaje a través de juegos educativos, permiten que los educandos interactúen entre sí utilizando aplicaciones como los foros en línea, y permiten a los educadores enseñar de forma más diferenciada e individualizada (Van Rensburg y Son, 2010).

Teléfonos móviles y teléfonos inteligentes para la alfabetización y el aprendizaje de idiomas

Los teléfonos móviles y los teléfonos inteligentes se han convertido en los dispositivos digitales más accesibles en muchos contextos y entre los refugiados, los desplazados internos y los migrantes. Como muestra la **Tabla 3.1**, el dispositivo más comúnmente presente en la mayoría de los hogares es un teléfono móvil. Se estima que el 39% de los hogares de refugiados de todo el mundo tienen tecnologías móviles con acceso a Internet, y el 32% posee un teléfono básico (ACNUR, 2016a). Si bien se reconoce en general el potencial de las tecnologías móviles para la educación, las revisiones recientes de la literatura sobre la alfabetización y los refugiados han encontrado que hay pruebas limitadas de que las aplicaciones de aprendizaje de idiomas móviles pueden apoyar eficazmente a los refugiados en la adquisición de competencia en un idioma extranjero (UNESCO, 2018c). El aprendizaje móvil se ve limitado por el costo de las suscripciones de teléfonos móviles, la disponibilidad de acceso a Internet móvil y la compatibilidad de los sistemas operativos, y los teléfonos con contenidos accesibles en contextos de refugiados y migrantes (Lewis y Thacker, 2016; Gaved y Peasgood, 2017).

Una encuesta realizada en cuatro campamentos del norte de Irak que acogen a refugiados sirios y

a desplazados internos iraquíes reveló que los teléfonos inteligentes eran el dispositivo más disponible, con un 87% y un 70%, respectivamente. El uso de ordenadores portátiles era aproximadamente la mitad (34% en el caso de los refugiados), pero muy superior al de las computadoras de escritorio o las tabletas (Sabie et al., 2019). En lo que respecta al uso de las TIC, se encontró que los desplazados internos iraquíes operan con más limitaciones de recursos que los refugiados sirios. Además, las tasas de propiedad entre los desplazados internos eran más bajas para los teléfonos inteligentes, los teléfonos básicos, las tarjetas SIM, las tabletas, los ordenadores portátiles y las computadoras de escritorio. Las tasas de propiedad de teléfonos entre las niñas y las mujeres eran especialmente bajas. El costo se citó como la principal razón para el uso limitado de las TIC (ibíd.).

Del mismo modo, una encuesta realizada a jóvenes sirios y palestinos que viven en Egipto, Líbano y Palestina en Gaza y Cisjordania reveló que el 95% tenía acceso a un teléfono inteligente, el 85% a Internet y el 81% a un ordenador, mientras que solo el 21% tenía acceso a una tableta (Simas et al., 2017). Un estudio de métodos mixtos en asentamientos de refugiados en Kakuma (Kenia) y Nakivale (Uganda), que incluía a jóvenes y adultos refugiados de Burundi, la República Democrática del Congo, Ruanda, Somalia y Sudán del Sur, encontró que el acceso a los teléfonos móviles era del 98.7% en Kakuma y del 93.4% en Nakivale. La posesión de teléfonos inteligentes era del 44% y el 26%, respectivamente, ambos muy por encima de las tasas de penetración de teléfonos inteligentes nacionales del 26% en Kenia y el 4% en Uganda. El costo del dispositivo fue la barrera más importante citada por los encuestados. La posesión de teléfonos inteligentes era mayor entre los hombres más jóvenes y con mayor nivel educativo, mientras que los ingresos no afectaban directamente a la posesión de teléfonos inteligentes (Hounsell y Owuor, 2018).

En Malasia, una encuesta realizada en 2015 a trabajadores migrantes de Indonesia, Myanmar, Filipinas, Bangladesh y Nepal reveló que el 92% de los migrantes poseía un teléfono móvil y el 61% tenía un teléfono inteligente (OIT, 2019). En Suecia, se comprobó que la mayoría de los migrantes de habla árabe que llegaron al país a partir de 2015 tenían un teléfono móvil para mantenerse en contacto con amigos y familiares (Bartram, Bradley y Al-Sabbagh, 2018; Bradley et al., 2020). La posesión y

el acceso a teléfonos móviles y teléfonos inteligentes entre los migrantes y los desplazados internos en diferentes entornos muestra que, si bien ese uso está extendido y va en aumento, está diversificado e influido por diversos factores, como el tipo de teléfono, el género, la edad y el nivel de educación.

3.3.2 Obstáculos para acceder a la alfabetización basada en las TIC

Costo, suministro de electricidad y cobertura de la red

El acceso a los dispositivos de las TIC es sólo el primer paso para empoderar a los refugiados, migrantes y desplazados internos a través de la alfabetización y la educación; sin Internet, no podrán descargar y utilizar los recursos en línea disponibles públicamente. En su mayoría, los campos y asentamientos de refugiados carecen de acceso inalámbrico; por lo tanto, los refugiados, migrantes y desplazados internos acceden a Internet principalmente a través de planes de datos móviles. En el campamento del norte de Irak, por ejemplo, la conexión Wi-Fi solo estaba disponible una o dos veces por semana en la oficina administrativa de una ONG local (Sabie et al., 2019). En Kenia y Uganda, casi no había acceso en el campamento de Kakuma y solo un centro de acceso tecnológico comunitario en el campamento de Nakivale, respectivamente (Hounsell y Owuor, 2018). El costo de la carga de las tarjetas SIM y de la compra, el mantenimiento y la reparación de los teléfonos móviles es un obstáculo importante para el acceso a Internet de los refugiados y los desplazados internos (Hounsell y Owuor, 2018; Sabie et al., 2019), mientras que los migrantes que se han establecido recientemente en los países desarrollados experimentan muy a menudo dificultades financieras. Por lo tanto, las aplicaciones de aprendizaje de idiomas deben estar diseñadas para funcionar en una gama de dispositivos digitales, incluidos los modelos de bajo presupuesto con interactividad, que son posibles gracias al acceso esporádico y ocasional a Internet (Kukulska-Hulme et al., 2017).

La cobertura de la red es otro factor que afecta el acceso a las plataformas de aprendizaje digital. Se ha estimado que, en general, la población refugia-

da tiene aproximadamente la misma cobertura de red que el resto del mundo: el 31% tiene cobertura 2G, el 62% tiene cobertura 3G y solo el 7% tiene cobertura 1G. Sin embargo, según una investigación realizada por ACNUR (2016a), el 20% de la población refugiada rural no tiene cobertura de red, lo que supone el doble de la media global, mientras que el 63% tiene cobertura 2G y el 17% tiene cobertura 3G⁷.

La cobertura de red varía considerablemente en los asentamientos de refugiados de Kakuma y Nakivale, que son rurales y están aislados. En Kakuma, casi todos tienen cobertura de telefonía móvil, pero sólo alrededor del 40% tiene cobertura 3G/4G, que permite el acceso a Internet. En comparación, el 90% de la población de refugiados de Nakivale tiene cobertura celular, y el 64% tiene 3G, principalmente desde una torre en el centro del asentamiento (Hounsell y Owuor, 2018). La cobertura de red deficiente también se cita como un obstáculo importante para los desplazados internos en el norte de Irak (Sabie et al., 2019).

Los refugiados que se asientan en países desarrollados, pero no tienen un documento de identidad reconocido, suelen encontrar importantes problemas a la hora de registrarse para obtener una tarjeta SIM a fin de acceder a Internet. Los refugiados rohingyá se enfrentan a este problema en Malasia, donde la compra de una tarjeta SIM requiere un documento nacional de identidad, al que no tienen derecho (Netto et al., 2022). Los refugiados en Alemania que no tienen estatus de residencia permanente han informado de dificultades similares para obtener una suscripción a un teléfono móvil a largo plazo. Esta fue la razón por la que la mayoría de los encuestados de un estudio realizado en 2019 informaron que dependían de tarjetas SIM de prepago costosas compradas en tiendas de telefonía o supermercados (Artamova y Androutsopoulos, 2019).

Competencias digitales

El uso de dispositivos digitales requiere el desarrollo de habilidades específicas para manejar diferentes partes del ordenador, la tableta o el teléfono móvil y para acceder y navegar por Internet. Estas habilidades se han denominado de diversas maneras:

⁷Para saber más sobre la diferencia entre 1G, 2G, 3G y 4G, visite <https://www.lifewire.com/1g-vs-2g-vs-2-5g-vs-3g-vs-4g-578681> [Consultado el 13 de marzo de 2022].

alfabetización informática, habilidades TIC, alfabetización técnica y alfabetización digital (Hallgarten, Gorgen y Sims, 2020; Spotti, Kluzer y Ferrari, 2010; Van Rensburg y Son, 2010). El término "competencias digitales" se refiere al uso básico de los dispositivos digitales y al uso eficaz de los mismos, y de Internet con fines de alfabetización y aprendizaje de idiomas.

Se ha comprobado que las capacidades digitales de los refugiados y los inmigrantes varían mucho, y que algunos necesitan amplio apoyo y orientación como parte de los programas de alfabetización y educación basados en las TIC. Por ejemplo, mientras que se considera que los refugiados sirios son "conocedores de la tecnología" (UNESCO, 2018b), se descubrió que las refugiadas sudanesas en Australia tenían poca, o ninguna, experiencia con los ordenadores antes de participar en un programa de inglés, que incluía una clase de formación informática de dos horas (Smyser, 2019; Van Rensburg y Son, 2010). Del mismo modo, un programa italiano para promover el empleo y la alfabetización con la ayuda de ordenadores descubrió que los migrantes de 15 países de África, Oriente Medio y el Sudeste Asiático no podían utilizar los ordenadores sin un amplio apoyo de los facilitadores (Damiani y Agrusti, 2018). Debido a sus escasas habilidades con las TIC y a su limitado conocimiento del italiano, muchos participantes se desmotivaron rápidamente (ibíd.).

La disponibilidad de teléfonos inteligentes multifuncionales tampoco se correlaciona siempre con su uso para la alfabetización; de hecho, los estudios han demostrado que pocos refugiados asocian explícitamente las tecnologías móviles con el aprendizaje (Leung, 2011; Smyser, 2019). Por ejemplo, los refugiados sirios y los desplazados internos iraquíes utilizan las redes sociales y las plataformas de mensajería para relacionarse socialmente y comunicarse con amigos y familiares, pero solo de forma limitada para acceder a noticias o contenidos educativos (Mason y Buchmann, 2016; Sabie et al., 2019).

3.3.3 Factores que mejoran la calidad de la alfabetización basada en las TIC

Aprendizaje de idiomas y alfabetización asistidos por tecnología móvil y ordenador

En una revisión exhaustiva del uso de las tecnologías para apoyar la educación de los refugiados, la

UNESCO descubrió que las aplicaciones asistidas por tecnología móvil son "ampliamente promovidas como herramientas clave para el aprendizaje de idiomas" (UNESCO, 2018b, p. 19). El uso de un teléfono móvil para el aprendizaje de idiomas y la alfabetización tiene varias ventajas debido a la naturaleza "todo en uno" de un teléfono móvil (es decir, no necesita un "mouse", un teclado o una pantalla), su relativa facilidad de uso, su portabilidad y su multifuncionalidad (es decir, es simultáneamente un ordenador, una cámara, una grabadora de vídeo y una grabadora de voz, entre otros) (Ahmad et al., 2017; Smyser, 2019). Tal vez sea por estas razones que, como se señaló anteriormente en la sección 3.3.1, las tasas de posesión de teléfonos móviles son más altas que las de otros dispositivos de las TIC entre los refugiados, los migrantes y los desplazados internos, que valoran las funciones fáciles de usar para la comunicación y el acceso a la información. Aunque estos grupos utilizan sus teléfonos móviles para diversos fines, se utilizan principalmente para comunicarse con la familia y los amigos y para acceder a entretenimiento e información (Sabie et al., 2019; ACNUR, 2016a).

La mayor parte de la literatura sobre el uso de los teléfonos móviles para el aprendizaje de idiomas se ha centrado en entornos formales, plazos cortos y desarrollo de vocabulario (Burston, 2015; Godwin-Jones, 2011). Un ejemplo es un pequeño estudio de métodos mixtos que examinó cómo el aprendizaje asistido por tecnología móvil y basado en tabletas podría apoyar el desarrollo del vocabulario en inglés entre las mujeres migrantes en Australia en comparación con el aprendizaje convencional basado en material impreso (Ahmad, Armarego y Sudweeks, 2017). El cambio hacia el aprendizaje informal y autodirigido entre los refugiados y los migrantes, ha sido impulsado por el creciente uso de los teléfonos móviles y la disponibilidad de recursos en línea para la alfabetización y el aprendizaje de idiomas, lo que permite a los estudiantes experimentar una práctica lingüística más eficaz que con los recursos disponibles en el aula (Richards, 2015; Kukulka-Hulmes, 2017). Este conjunto de investigaciones se centra en cómo el aprendizaje de idiomas asistido por tecnología móvil en contextos informales se adapta a las necesidades y a la vida de los educandos, refugiados y migrantes, de países extracomunitarios que se han establecido en la Unión Europea (Jones et al., 2017; Bradley et al., 2020; Kukulka-Hulme et al., 2017).

Un estudio cualitativo de 17 inmigrantes hispano-hablantes que aprenden inglés en el Reino Unido

descubrió que, para tener éxito, las aplicaciones móviles para la alfabetización deben ofrecer contenidos que apoyen un aprendizaje personalmente relevante y práctico, a la vez que faciliten el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Jones et al., 2017). También se descubrió que el apoyo social fomentado a través de foros en línea para la interacción entre pares y para que el facilitador del programa aborde los problemas técnicos o de contenido- junto con el aprendizaje autodirigido es crucial. El elemento social en Bradley et al. (2020) se destacó de forma similar, con participantes deseosos de compartir contenidos con otros usuarios de la aplicación. Por lo tanto, el éxito de la integración y el desarrollo de la alfabetización necesitan algo más que una aplicación estándar o un proyecto a corto plazo; más bien, deben asignarse recursos para proporcionar apoyo social en el aprendizaje móvil, como mentores o voluntarios que actúen como facilitadores (Jones et al., 2017, p. 248).

Los inmigrantes de habla árabe en Suecia que participaron tanto en la evaluación de sus necesidades de aprendizaje de idiomas, como en el diseño de una aplicación igualmente para aprendizaje de idiomas de uso en teléfonos inteligentes Android, estaban más motivados para utilizar la aplicación cuando las funciones estaban "estrechamente conectadas con situaciones prácticas de la vida diaria... por ejemplo, cuando se busca ser entendido en situaciones cotidianas" (Bradley et al., 2020, p. 10). Esto respalda las conclusiones de otro estudio con inmigrantes de habla mandarín en Canadá, que querían ser capaces de utilizar el vocabulario y el lenguaje coloquial de forma adecuada en determinadas situaciones y contextos de la vida real (Demmans Epp, 2017).

El aprendizaje autodirigido es un aspecto importante del aprendizaje basado en las tecnologías móviles. Se ha caracterizado como una "competencia humana básica" (Knowles, 1975, p. 17); el principio subyacente es asumir la responsabilidad del propio aprendizaje mediante actividades autogeneradas (Hiemstra, 1994; Knowles, 1975; Long, 1989). Sin embargo, el aprendizaje autodirigido puede requerir un apoyo significativo para fomentar y construir la autoconfianza entre los refugiados y los migrantes, especialmente aquellos que están acostumbrados a las culturas educativas dirigidas por el profesor (Jones et al., 2017; Kukulska-Hulme et al., 2017). Un estudio reciente de García Botero, Questier y Zhu (2019) descubrió que incluso los

estudiantes universitarios con un alto nivel de formación tenían dificultades para utilizar Duolingo, una popular aplicación de idiomas, fuera de clase para aprender español de forma autodidacta.

También hay que tener en cuenta el contexto sociocultural en el que aprenden los refugiados y los migrantes. Las investigaciones sobre este tema han revelado que los educandos sentían la necesidad de tener privacidad y un entorno tranquilo mientras estudiaban, preferían hacer del aprendizaje de idiomas una actividad familiar, se sentían avergonzados cuando usaban sus teléfonos móviles de forma diferente a los que les rodeaban, y tenían dificultades encontrando tiempo para estudiar (Jones et al., 2017; Kukulska-Hulme et al., 2017).

Lo que sigue son ejemplos seleccionados de diferentes aplicaciones móviles que se han implementado para abordar las necesidades de alfabetización de los refugiados y los migrantes. No obstante, cabe señalar que la bibliografía sobre los desplazados internos, su uso de la tecnología para la alfabetización y el aprendizaje de idiomas y sus prácticas tecnológicas en general es limitada.

Aplicaciones móviles diseñadas para proyectos de investigación

Las iniciativas de investigación de las universidades pueden ayudar a producir aplicaciones informáticas y móviles, útiles y de alta calidad para el aprendizaje de idiomas y la alfabetización de refugiados e inmigrantes. Las aplicaciones para teléfonos inteligentes de dos proyectos, MASELTOV (Asistencia Móvil para la Inclusión Social y el Empoderamiento de los Inmigrantes con Tecnologías de Aprendizaje Persuasivo y Servicios de Redes Sociales) y SALSA (Sensores y Aplicaciones para Lenguas en Áreas Inteligentes), utilizan la localización de los teléfonos inteligentes para el aprendizaje de idiomas basado en el contexto. El programa MASELTOV de la Unión Europea comprende una serie de servicios de apoyo a la integración de refugiados e inmigrantes. Incluyen el aprendizaje de idiomas, la traducción y los foros sociales. SALSA, utilizado en el Reino Unido, también apoya el aprendizaje de idiomas. Ambos sistemas utilizan datos geográficos para proporcionar un aprendizaje de idiomas relevante para el entorno de los educandos y los retos que pueden encontrar (Charitonos y Kukulska-Hulme, 2017). Otras aplicaciones facilitan tanto el aprendizaje de

idiomas como la integración de refugiados y migrantes. La alemana MOIN es una aplicación que fomenta el aprendizaje de idiomas permitiendo a los refugiados chatear con los lugareños. MoLeNET también permite a los refugiados y migrantes en el Reino Unido documentar los objetos que les resultan interesantes en los museos. La app incluye debates en el blog y actividades de conversación con compañeros y profesores (UNESCO, 2018b).

Aplicaciones móviles diseñadas por los gobiernos

Pocos gobiernos financian aplicaciones móviles para apoyar la integración de refugiados y migrantes mediante el aprendizaje de idiomas; sin embargo, en Alemania, que acoge a la mayor población de refugiados y solicitantes de asilo de cualquier país de altos ingresos, varios ministerios y autoridades del gobierno federal han diseñado y puesto en marcha programas a gran escala para ayudar a los refugiados a aprender alemán e integrarse en la sociedad alemana. La Oficina Federal de Migración y Refugiados tiene una aplicación llamada *Ankommen*, que significa "llegar" en alemán, que ofrece información sobre la vida en Alemania y apoyo lingüístico. El componente lingüístico de la aplicación es interactivo y se centra en las necesidades diarias posibles de los refugiados y migrantes en sus primeras semanas en Alemania (UNESCO, 2018a). Las aplicaciones están diseñadas específicamente para combinar ejercicios y prácticas de aprendizaje del idioma con información sobre otras necesidades educativas y cotidianas. Además, los centros de educación de adultos del país, conocidos como *Volkshochschule* o *VHS*, ofrecen cursos en línea y aplicaciones de aprendizaje de idiomas autodirigidas a las que los refugiados y migrantes pueden acceder a través de Chromebooks en un *VHS* o a través de ONGs (Hanemann, 2018). La motivación para el diseño de estas aplicaciones fue permitir a los refugiados comenzar a aprender alemán, incluso si sus solicitudes de asilo o estatus de refugiado aún no habían sido procesadas. Estas aplicaciones aprovechan el elevado número de teléfonos inteligentes entre la población refugiada que llega a Alemania, y la flexibilidad del aprendizaje informal autodirigido que caracteriza el aprendizaje de idiomas apoyado en dispositivos móviles. Del mismo modo, en Noruega, la Agencia Noruega de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida probó una aplicación para que los adultos aprendieran noruego, principalmente a través de la escritura. Aunque esto

requiere una comprensión básica del noruego, puede adaptarse a la lengua del educando (ibíd.).

Aplicaciones móviles de organizaciones sin ánimo de lucro y del sector privado

Las organizaciones no gubernamentales y el sector privado también se han convertido en actores importantes en el desarrollo de aplicaciones informáticas y móviles para el aprendizaje de idiomas y la alfabetización en lenguas extranjeras o segunda lengua. Los refugiados y los inmigrantes parecen aprovechar estos avances, especialmente cuando están disponibles de forma gratuita.

La UNESCO ha identificado varios ejemplos de herramientas basadas en las TIC que los refugiados utilizan para el aprendizaje básico de lenguas extranjeras o segundas lenguas. Por ejemplo, Duolingo es una aplicación gratuita que utiliza diversas actividades, como juegos, ejercicios de opción múltiple e historias cortas, para hacer más atractivo el aprendizaje de idiomas. También proporciona a los usuarios información inmediata y semanal sobre sus progresos. *Merhaba Umut*, que en turco significa "hola esperanza", es una aplicación diseñada por TURKCELL, una empresa turca de telecomunicaciones. Fue desarrollada para los refugiados sirios en Turquía y comprende varios niveles de alfabetización y habilidades digitales para apoyar su integración. Incluye un traductor instantáneo activado por voz, y fichas lingüísticas con fotos y grabaciones de audio. *Merhaba Umut* tenía 35,000 usuarios semanales a principios de 2018, y una encuesta dentro de la aplicación mostró que el aprendizaje del turco era su característica más popular (ibíd.).

En el futuro, una investigación específica puede ayudar a examinar la eficacia de diversas aplicaciones informáticas y móviles para el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas, especialmente para los refugiados y los inmigrantes, y comprender los factores que les ofrecen apoyo para aprender un idioma y mejorar la alfabetización.

El papel de los educadores entrenados y la calidad, materiales didácticos relevantes

Las investigaciones sobre el uso de la tecnología en los programas educativos para refugiados, migrantes y desplazados internos ponen de manifiesto la

necesidad de una facilitación eficaz por parte de educadores o facilitadores capacitados como parte de los procesos de retroalimentación, motivación y compromiso social en el desarrollo de la alfabetización. Los programas de alfabetización de los adultos, con o sin apoyo de las TIC, se benefician de profesores altamente calificados y formados, capaces de adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje (para el apoyo lingüístico, véase la sección 3.2.1) y, en el caso de las personas desplazadas, de educadores capaces de atender las necesidades socioemocionales de los estudiantes que puedan haber sufrido trauma.

Los programas de alfabetización de adultos para refugiados a menudo se benefician de la contratación de refugiados como maestros; sin embargo, la contratación de suficiente personal con un nivel adecuado de educación puede ser un desafío debido a la alta rotación, ya que muchos reclutas se van para encontrar mejores trabajos en otros lugares (Lanciotti, 2019). Como se mencionó anteriormente, la composición de los maestros también suele ser de género, ya que las maestras se enfrentan a problemas de seguridad cuando viajan hacia y desde las escuelas y a barreras culturales que hacen que los cónyuges o sus familias desapruében su empleo. Esto afecta tanto a la contratación como a la retención de las maestras. Un informe sobre la situación de la educación de los adultos para los refugiados en Malta descubrió que, en los casos en que se ofrecen cursos de alfabetización e idiomas para los adultos, suelen estar a cargo de ONGs y, en su mayoría, se suelen impartir por voluntarios que no tienen una formación pedagógica adecuada (Bugre y Chana, 2018).

Hay una necesidad considerable de materiales de aprendizaje pertinentes que sean culturalmente sensibles y en la lengua materna del educando. Dado que un peldaño importante para el aprendizaje es la explicación de los conceptos básicos en la lengua materna del educando, la falta de materiales de estudio o de profesores que dominen esa lengua podría obstaculizar la alfabetización (Hanemann, 2018). La falta de recursos educativos en árabe se identificó como un obstáculo importante para los refugiados de habla árabe con discapacidades. Además, se ha sugerido que los educandos musulmanes se sienten más cómodos utilizando símbolos e imágenes que reflejan su cultura y religión. Por ejemplo, los símbolos Tawasol, disponibles gratuitamente, pueden ayudar a la comprensión de los textos árabes gracias a su función de conversión de texto a voz; esto ayudaría

tanto a la alfabetización como a la comunicación verbal. Partiendo de esta base, los materiales didácticos para los refugiados con discapacidad deben anticiparse a las necesidades de los educandos cumpliendo criterios de accesibilidad claramente definidos y proporcionando información en diversos formatos. Estos deberían incluir símbolos o imágenes cultural y lingüísticamente sensibles y diferentes formatos de impresión (Banes, Allaf y Salem, 2019).



© Shutterstock/Debora Himawan

4 Uso de la tecnología para superar los retos de los programas de alfabetización y educación

El capítulo 4 examina los principales hallazgos de los análisis temáticos de los 25 programas seleccionados. Los hallazgos ofrecen una visión práctica y viable de las estrategias para abordar algunos de los retos más comunes identificados en los programas y en la revisión de la documentación. Los hallazgos se organizan en seis áreas temáticas: (1) acceso e inclusión; (2) desarrollo de capacidades de los educadores/facilitadores; (3) contenido relevante y enfoques educativos innovadores; (4) monitoreo y evaluación; (5) asociaciones estratégicas; y (6) reconocimiento, validación y acreditación. Cada área temática presenta un cuadro de síntesis de los programas, en el que se destacan las estrategias seguidas (Columna 2) para mitigar los principales retos (Columna 1). La Columna 3 enumera los programas específicos que han adoptado las estrategias descritas en la Columna 2 de cada cuadro de síntesis.

Los programas ilustrativos correspondientes a las seis secciones temáticas muestran cómo se han desarrollado las estrategias para abordar los diferentes retos. Aunque las seis áreas temáticas categorizan estos programas seleccionados para ofrecer una presentación clara de los hallazgos, cabe señalar que los programas suelen utilizar una combinación de diferentes estrategias de las seis áreas para abordar los retos específicos a los que se enfrentan. Por ejemplo, el programa **Kiron Campus** (sección 4.1) construyó su interfaz para que fuera de bajo ancho de banda y fácil de usar para adaptarse al amplio uso de teléfonos inteligentes por parte de los refugiados, y a su posible desconocimiento de las plataformas de aprendizaje en línea. También colabora con varios socios y partes interesadas (sección 4.5, "Asociaciones estratégicas") para garantizar que el plan de estudios sea apropiado para el contexto de los educandos (sección 4.3, "Contenido apropiado y enfoques innovadores").

4.1 ACCESO E INCLUSIÓN

El acceso a las TIC para los refugiados, los migrantes y los desplazados internos es un requisito previo para la inclusión (Khanlou et al., 2021; ACNUR, 2016a), y la inclusión es una parte esencial de la planificación, ya que garantiza que las iniciativas se dirijan a las personas más marginadas y no solo a las que ya tienen acceso a la educación y el aprendizaje. Múltiples factores, entre ellos las desigualdades digitales, pueden exacerbar la marginación entre los refugiados, los desplazados internos y las poblaciones migrantes que buscan programas de alfabetización y otras oportunidades de educación de los adultos (Smythe y Breshears, 2017). Además de ser marginados como refugiados o desplazados internos, las niñas, las mujeres y las personas con discapacidades se enfrentan a formas particulares de exclusión.

Proporcionar acceso, eliminar las barreras para ello y mejorar la inclusión son los primeros pasos esenciales en muchos de estos programas. La **Tabla 4.1** resume algunos de los principales retos a los que se enfrentan y las estrategias que utilizan para abordar los problemas de acceso e inclusión. Mientras que algunos programas siguen un modelo completamente autosuficiente, otros utilizan la infraestructura de las TIC existente para ofrecer contenido. Con frecuencia, los programas emplean una combinación de diversas estrategias y tecnologías; las estrategias más fundamentales incluyen la distribución de dispositivos, la mejora de la infraestructura tecnológica existente, la utilización de los recursos y las tecnologías disponibles, la difusión de planes de estudio basados en la radio, la combinación de programas de difusión de radio con funciones básicas de telefonía móvil (por ejemplo, el servicio de mensajes cortos [SMS]), la provisión de materiales impresos, la instalación de fuentes de energía alternativas y puntos de acceso Wi-Fi, así como la producción y el uso de lecciones de tamaño reducido para anchos de banda bajos o redes de 2.5G.

Otras estrategias combinan enfoques de baja y alta tecnología, dando a los educandos flexibilidad para elegir entre diferentes programas y aplicaciones, y mejorando las interfaces de usuario de las plataformas y los sistemas de información. La transición a formatos y plataformas "mobile-first", y a interfaces y diseños adaptados a los móviles, es una estrategia común en muchos programas y corresponde con el ya elevado y cada vez mayor uso de teléfonos móviles y teléfonos inteligentes entre los refugiados, los migrantes y los desplazados internos.

Los programas también demuestran que reconocieron y tuvieron en cuenta las necesidades y los antecedentes lingüísticos de los educandos, lo que contribuyó a mejores resultados. Entre las estrategias

específicas se encuentran la provisión de permisos parentales y programas de preparación para las mujeres, el uso de planes educativos individuales (IEP, por sus siglas en inglés) con tecnología de asistencia para los educandos con discapacidades, la diversificación de los menús de lenguas primarias para aprender una lengua anfitrión y el establecimiento de asociaciones con universidades para atender las necesidades de los educandos con discapacidades.

Muchos de los programas utilizan las tecnologías de forma deliberada y flexible para mejorar diversos componentes de la alfabetización, la motivación, el aspecto social del aprendizaje y el estímulo.

Tabla 4.1. Desafíos y estrategias específicas de programas para el acceso y la inclusión.

Desafío	Estrategia del Programa	Nombre del Programa
Acceso limitado a la electricidad, a los dispositivos de las TIC y a conexiones de internet fiables y de gran ancho de banda.	Alfabetización radiofónica.	Broad Class – Listen to Learn
	Combinar los contenidos radiofónicos y la función SMS de los teléfonos móviles básicos para mejorar el aprendizaje. Línea telefónica gratuita para que los educandos llamen y comuniquen sus inquietudes respecto al programa.	Rising on Air
	Microcursos que ofrecen aprendizaje en pequeños fragmentos de contenido; los educandos pueden responder a las preguntas mediante SMS.	M-Shule
	Fuentes de energía alternativas/dispositivos de energía que pueden actuar como puntos de acceso Wi-Fi y dispositivos de almacenamiento para los datos descargados. Aplicaciones de escaso ancho de banda (por ejemplo, WhatsApp) que funcionan en una red 2.5G. Proporcionar a los educandos dispositivos e infraestructura digital. Oportunidades para más formatos de aprendizaje asíncronos, limitando así la presión sobre el ancho de banda debido a las reuniones en directo/sincronizadas que implican a un gran número de educandos.	Education for Humanity
	Una combinación de enfoques de baja y alta tecnología, por ejemplo, proporcionando materiales impresos para los educandos con acceso limitado o nulo a la tecnología, al tiempo que se ofrecen contenidos digitales.	BASAbali

Desafío	Estrategia del Programa	Nombre del Programa
Acceso limitado a la electricidad, a los dispositivos de las TIC y a conexiones de internet fiables y de gran ancho de banda.	Los educandos tienen flexibilidad para elegir entre varias aplicaciones (por ejemplo, Google Meet, Zoom, Facebook Messenger y WhatsApp), lo que les permite utilizar la aplicación más familiar y superar las limitaciones de conectividad.	Aviones de papel
	Talleres comunitarios para ayudar a los educandos a adaptarse al uso de plataformas digitales y nuevas tecnologías.	Global English Language Programme
	Plataforma disponible como aplicación Android de escaso ancho de banda para teléfonos inteligentes o como sitio web optimizado para su uso en teléfonos móviles; la interfaz de usuario es sencilla y fácil de navegar.	Kiron Campus; Thabyay eLearning Platform
	Aplicaciones del sistema de gestión de aprendizaje diseñadas para estar disponibles fuera de línea.	vhs-Lernportal
Disparidad de género en el acceso a las oportunidades de aprendizaje.	Ofertas de permisos parentales y un programa preparatorio para ayudar a las mujeres y niñas en el proceso de admisión.	Kepler Kiziba
Los educandos con discapacidades se enfrentan a la marginación y tienen mayores dificultades para acceder a las oportunidades de aprendizaje.	Utiliza los Planes Educativos Individuales (IEP) que aprovechan las funciones de ayuda tecnológica que ofrecen los ordenadores portátiles y las tabletas. Se anima a los educandos a utilizar programas educativos interactivos y plataformas de redes sociales. Las familias y los educandos participan en la elaboración de los IEP utilizando servicios gratuitos como WhatsApp para comunicar los avances.	Misión del ACNUR y la Fundación Makhzoumi con el Centro l'dad (Asociación de Amigos de los Discapacitados [FDA])
Contenidos limitados disponibles en idiomas distintos del inglés.	Contenido disponible en varios idiomas.	Campus Kiron; VHS-Lernportal
	Aplicación de aprendizaje de idiomas que proporciona acceso a medios de comunicación públicos en tiempo real, como canales de televisión, con subtítulos en 25 idiomas para apoyar el aprendizaje de la lengua sueca.	SVT Språkplay
Los refugiados tienen un acceso limitado a la educación superior.	Asociaciones con universidades tradicionales para ofrecer cursos en línea de nivel y títulos terciarios acreditados.	Kepler Kiziba; Kiron Campus; Education for Humanity

Fuente : Elaboración de los autores

4.1.1 Perfiles de programas seleccionados

Los siguientes perfiles de ocho de los programas enumerados en la **Tabla 4.1** proporcionan enfoques sobre las estrategias para ampliar y mejorar el acceso y la inclusión en la alfabetización con ayuda de las TIC para los refugiados, los migrantes y los desplazados internos.

Programa	Broad Class – Listen to Learn
Organización	Fundación POWER99
Ubicación	Pakistán
Lengua de instrucción	Combinación de primera y segunda lengua
Herramienta(s) digital(es)	Radio, memoria USB
Población objetivo	Refugiados y desplazados internos
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización en lengua materna y en inglés
Impacto	Más de 7,500 niños en 187 aulas
Sitio web	https://power99.live/category/power-99-foundation/

Broad Class - Listen to Learn es un proyecto en Pakistán que utiliza la instrucción radiofónica interactiva para complementar la educación en las escuelas públicas para maestros y educandos, incluidos los refugiados y los desplazados internos. Broad Class entregó radios de madera adaptados con baterías recargables en seco y un sistema de sonido incorporado en su proyecto piloto inicial en la ciudad de Haripur, donde se reubicó un número considerable de desplazados internos tras la construcción de la presa de Tarbela, que sumergió 135 pueblos y provocó el desplazamiento de unas

96,000 personas (Ilyas, 2019). A los que tenían computadoras, se les proporcionaron tarjetas de memoria y USB. El uso de la radio estaba en consonancia con la cultura oral del grupo objetivo y proporcionaba una continuidad del aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela. Además de los desplazados internos, el programa también benefició a muchos refugiados afganos residentes en el distrito. Alrededor del 60% de los beneficiarios del programa eran niñas y directoras/maestras y funcionarias del departamento de educación.

Programa	Rising on Air
Organización	Rising Academy Network
Ubicación	Sede en Sierra Leona; sirve a más de 20 países.
Lengua de instrucción	Múltiples lenguas (lengua materna, lengua dominante del país de acogida, combinación de primera y segunda lengua).
Herramienta(s) digital(es)	Radio, podcasts, WhatsApp, SMS, redes sociales, teléfono.
Población objetivo	Refugiados, migrantes, jóvenes sin escolarizar, mujeres y niñas.
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización, alfabetización y desarrollo rural, alfabetización y género, alfabetización para la salud.
Impacto	Más de 50,000 educandos en tres países (Sierra Leona, Liberia y Ghana)
Sitio Web	https://www.risingacademies.com/

Otro programa basado en la radio es **Rising On Air**, dirigido por la Rising Academy Network. Atiende a 2 millones de estudiantes en 12 países de África y el Sudeste Asiático, y desarrolló un componente complementario de SMS para Liberia y Sierra Leona tras darse cuenta de que la radio por sí sola no podía proporcionar a los estudiantes el apoyo adecuado. Ambas tecnologías están ampliamente disponibles en ambas regiones y se puede acceder a ellas gratuitamente o a un costo mínimo. El programa se diseñó inicialmente para llegar a los hogares más pobres, sobre todo a los de las zonas rurales, que tienen mucho menos acceso a los

ordenadores y a Internet, y a los hogares con estudiantes de primera generación que pueden no tener adultos que los apoyen. El componente de los SMS consiste en una serie de 20 semanas de contenidos por SMS entregados a los padres. El proceso de desarrollo iterativo de los contenidos incorpora las aportaciones de los usuarios para recabar información sobre cómo el programa podría ser más inclusivo y eficaz. Al final de cada emisión, los padres y los educandos pueden llamar a una línea telefónica para dejar sus comentarios.

Programa	Education for Humanity
Organización	Universidad Estatal de Arizona, Estados Unidos
Ubicación	Uganda, Burundi, la República Democrática del Congo, Ruanda, Somalia, Sudán del Sur
Lengua de instrucción	Lengua del país de acogida, segunda lengua/lengua extranjera
Herramienta(s) digital(es)	Ordenador portátil, teléfono móvil, tableta, SolarSPELL, WhatsApp, Moodle
Población objetivo	Refugiados, desplazados internos
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización y competencias digitales, alfabetización para la autosuficiencia económica, habilidades relacionadas con el trabajo, y oportunidades de educación superior
Impacto	Más de 2,100 educandos en ocho países
Sitio Web	https://edforhumanity.asu.edu/

Education for Humanity (Educación para la Humanidad, en español) utiliza la innovación para mejorar el acceso a Internet y a la electricidad en entornos de bajos recursos, lo que permite a los educandos del campo de refugiados de Nakivale, en Uganda, por ejemplo, acceder a planes de estudio de nivel universitario a través de este programa de la Universidad Estatal de Arizona (ASU). Education for Humanity utiliza el SolarSPELL (Solar Powered Educational Learning Library, en español, Biblioteca Educativa Alimentada por Energía Solar) de la ASU, un dispositivo de almacenamiento local alimentado por energía solar con funciones de punto de acceso Wi-Fi, desde el que los educandos pueden descargar, almacenar y compartir archivos de gran tamaño, como planes de lecciones, conferencias en vídeo, archivos multimedia y libros de texto digitales, a pesar de las graves limitaciones de recursos del campamento, como la inestabilidad de la electricidad

y la limitada conectividad 3G. Una vez que los educandos con un dispositivo con Wi-Fi se conectan y descargan los recursos necesarios, pueden completar su trabajo fuera de línea a su propio ritmo.

Todos los participantes en Education for Humanity reciben tabletas, auriculares y accesorios de carga. Los educandos enviaron los trabajos del curso y recibieron comentarios utilizando estos dispositivos y la red local de 2.5G. Este proceso demostró que las tareas de gran ancho de banda, como la carga o el envío de trabajos del curso y el uso de WhatsApp para enviar preguntas y comentarios, podían realizarse en una red 2.5G de menor ancho de banda. El aprendizaje no se ve comprometido porque el plan de estudios y la entrega se diseñaron teniendo en cuenta estas limitaciones, es decir, los comentarios de los profesores de la ASU son asíncronos.

Programa **Misión del ACNUR y la Fundación Makhzoumi con el Centro l'dad (Asociación de Amigos de los Discapacitados [FDA])**

Organización	Asociación de Amigos de los Discapacitados
Ubicación	Líbano
Lengua de instrucción	Combinación de primera y segunda lengua
Herramienta(s) digital(es)	Tabletas inteligentes, WhatsApp, Facebook
Población objetivo	Refugiados, migrantes
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización, aritmética, habilidades relacionadas con el trabajo (para mejorar la empleabilidad), habilidades digitales
Impacto	-
Sitio Web	https://www.friendsfordisabled.org/home

La **Misión de la Fundación Makhzoumi con el Centro l'dad (Asociación de Amigos de los Discapacitados [FDA])** aborda la cuestión de la inclusión, en particular de los educandos con discapacidades. Trabaja con la ACNUR en el Líbano para garantizar que los niños refugiados con discapacidades se matriculen y reciban una educación de alta calidad. El equipo multidisciplinario del programa trabaja con los niños y sus familias en la elaboración de Planes Educativos Individuales (IEP) que aprovechan las funciones

de la tecnología de asistencia que ofrecen los ordenadores portátiles y las tabletas para hacer participar a los educandos mediante programas educativos interactivos y plataformas de redes sociales. Los padres reciben diariamente instrucciones por WhatsApp sobre cómo apoyar los procesos de aprendizaje de sus hijos. La FDA también reconoce los limitados recursos de que disponen las familias de refugiados en cuanto a dispositivos tecnológicos y acceso a Internet, por lo que los proporciona gratuitamente.

Programa **SVT Språkplay [Juego de idiomas]**

Organización	Språkkraft [Poder lingüístico]
Ubicación	Suecia
Lengua de instrucción	Lengua del país de acogida, segunda lengua/lengua extranjera
Herramienta(s) digital(es)	Aplicación digital
Población objetivo	Refugiados y migrantes
Habilidad(es) objetivo	Adquisición de la lengua local
Impacto	590,000 usuarios, 1 millón de horas de aprendizaje de idiomas en un periodo de cinco años
Sitio Web	https://www.sprakkraft.org/svt-sprakplay/

SVT Språkplay utiliza una aplicación móvil gratuita para ampliar el acceso a los medios de comunicación de los refugiados y los inmigrantes, con el fin de ayudarles a adquirir conocimientos lingüísticos e integrarse en la sociedad sueca. Para ello, añade subtítulos, textos o "close caption" (CC) y otras funciones de apoyo lingüístico a las series de televisión y otros medios de comunicación, que luego se ponen a disposición en una aplicación móvil gratuita. Los educandos pueden construir su comprensión de Suecia y sus normas culturales a través de su consumo diario de medios de comunicación. Un instructor asigna a los participantes en

el programa un medio de comunicación o lo seleccionan ellos mismos. Tras seleccionar un elemento, pueden ver el vídeo inmediatamente con o sin subtítulos. El vídeo puede reproducirse en formato "paso a paso", o los educandos pueden utilizar el diccionario personal ProActive de la aplicación para buscar y mostrar las traducciones de palabras específicas. La aplicación es compatible con más de 25 lenguas diferentes habladas por los inmigrantes. Tiene varias funciones, como subtítulos en directo, diccionarios, asistencia de pronunciación y traducciones.

Programa	Kepler Kiziba
Organización	Kepler (Antes Generación Ruanda)
Ubicación	Ruanda
Lengua de instrucción	Lengua del país de acogida, segunda lengua/lengua extranjera
Herramienta(s) digital(es)	Ordenador portátil, teléfono
Población objetivo	Refugiados que buscan educación superior
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización, competencias digitales, autosuficiencia económica, educación y formación profesional
Impacto	Más de 170 educandos, 66 de los cuales han obtenido una licenciatura en la SNHU
Sitio Web	https://www.kepler.org

Kepler Kiziba, en asociación con la Universidad del Sur de New Hampshire (SNHU) en los Estados Unidos, ofrece oportunidades de educación superior a los educandos refugiados del campamento de Kiziba, en Ruanda. Kepler ha desarrollado un modelo de infraestructura de las TIC totalmente autosuficiente en el campamento, en el que los educandos pueden acceder a ordenadores portátiles, Internet, televisión, proyectores, dispositivos de almacenamiento local, teléfonos y dispositivos portátiles, alimentados por baterías que contienen copias de sitios web educativos en formato fuera de línea. Los educandos y el profesorado también

utilizaron un sistema de gestión del aprendizaje para las lecciones.

La dificultad de conciliar las obligaciones domésticas con el programa fue citada como un problema tanto por los participantes potenciales como por los activos; por lo tanto, para responder a las necesidades de las alumnas, el programa ofrece un permiso parental y un curso preparatorio para ayudar a las mujeres con el proceso de admisión. Ambos esfuerzos han contribuido a que el programa alcance y mantenga la paridad de género.

Programa	M-Shule
Organización	M-Shule
Ubicación	Kenia
Lengua de instrucción	Lengua del país de acogida, segunda lengua/lengua extranjera
Herramienta(s) digital(es)	Teléfono móvil, SMS, chatbot sobre aplicación de mensajería, aplicación web
Población objetivo	Refugiados
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización, aritmética, conocimientos financieros, habilidades para la vida
Impacto	230,000 educandos
Sitio Web	https://m-shule.com/

El programa **M-Shule** ofrece contenidos de alfabetización y aritmética, educación financiera y habilidades para la vida a través de SMS en Kenia. Los SMS se utilizan debido a la amplia disponibilidad de teléfonos móviles y a la extensa cobertura de telefonía móvil en el país. M-Shule también cuenta

con una aplicación web y funciones de chatbot en WhatsApp para los usuarios que tienen acceso a Internet. Estas múltiples modalidades permiten a los educandos acceder a los recursos de aprendizaje más adecuados desarrollados por M-Shule en función de las TIC disponibles.

Programa	vhs-Lernportal
Organización	DVV Internacional
Ubicación	Alemania
Lengua de instrucción	Lengua dominante del país de acogida (alemán), combinación de primera y segunda lengua
Herramienta(s) digital(es)	Google Play, YouTube, Lernportal, dispositivos móviles
Población objetivo	Migrantes, refugiados, mujeres y niñas
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización, competencias digitales, autosuficiencia económica, educación y formación profesional
Impacto	Más de 26,000 facilitadores y 500,000 educandos
Sitio Web	https://www.vhs-lernportal.de

DVV International provee alfabetización a los inmigrantes y refugiados en Alemania a través de su portal de aprendizaje en línea gratuito, **vhs-Lernportal**. Aborda la alfabetización, las competencias digitales, la alfabetización familiar y la alfabetización en salud, en un contexto multilingüe y de aprendizaje para toda la vida. La mayoría de los programas de alfabetización están disponibles en 18 idiomas diferentes. Los educandos también pueden acceder a las funciones sin conexión a Internet. El portal puede ser utilizado en las aulas o de forma independiente por los

estudiantes. Los contenidos se centran en situaciones reales que los refugiados y los inmigrantes pueden encontrar en Alemania, y abarcan cuatro áreas del aprendizaje de idiomas: lectura, escritura, habla y escucha. Un tutor ayuda a los educandos a distancia, corrigiendo los textos que envían y proporcionando comentarios y motivación. Los que están en el aula reciben el mismo tipo de apoyo de su profesor presencial. La opción a distancia fue especialmente útil durante la pandemia de COVID-19, cuando se cancelaron las clases presenciales.

Otros programas, como BASAbali, Aviones de Papel, el Global English Language Programme, Kiron Campus y la Thabyay eLearning Platform, emplean estrategias similares o una combinación de ellas para hacer frente a los retos que plantea el acceso inclusivo a la alfabetización de los refugiados, los migrantes y los desplazados internos (véase **Tabla 4.1**).

4.2 DESARROLLO DE CAPACIDADES DE MAESTROS Y EDUCADORES

La bibliografía destaca la importancia de contar con maestros, mentores y educadores capacitados para que el aprendizaje de la alfabetización de los refugiados, los migrantes y los desplazados internos sea eficaz con el apoyo de las TIC. Los educadores necesitan una formación adecuada y un apoyo continuo para abordar los problemas pedagógicos y técnicos (Tauson y Stannard, 2016). Además de sus habilidades pedagógicas y digitales, los instructores y educadores de refugiados, migrantes y desplazados internos deben ser capaces de proporcionar apoyo socioemocional a los educandos, especialmente cuando estos educandos han experimentado un estrés y un trauma prolongados (Isserlis, 2000; Finn, 2011; ACNUR, 2019b).

Los 25 programas perfilados en esta publicación emplean diferentes estrategias para mejorar las

capacidades de los educadores (véase **Tabla 4.2**), entre ellas la contratación de facilitadores y educadores voluntarios de las comunidades de los grupos destinatarios, la contratación de educadores cualificados y la formación en competencias digitales para el uso de tecnologías específicas para la alfabetización. También se incluyen la pedagogía informada sobre el trauma, la andragogía y la comunicación intercultural. Mientras que algunos programas diseñan y ofrecen módulos de formación independientes y a su propio ritmo para los facilitadores y voluntarios recién contratados, otros utilizan múltiples fuentes de datos para identificar las necesidades de formación de sus educadores y les proporcionan apoyo continuo a través de comunidades en línea. Algunos programas también utilizan activamente a los facilitadores en el diseño del contenido del programa. La **Tabla 4.2** enumera siete programas y sus estrategias para mejorar la calidad y las capacidades de los educadores.

Tabla 4.2. Desafíos y estrategias específicas del programa para el desarrollo de capacidades de los maestros y educadores.

Desafío	Estrategia del programa	Nombre del programa
Los facilitadores se esfuerzan por motivar e involucrar a los educandos.	Los facilitadores reciben formación pedagógica y se les enseña a utilizar la radio, el vídeo y otros medios audiovisuales para mejorar su intervención.	Broad Class – Listen to Learn English Language Course for Refugee Teachers
Formación no adaptada a las necesidades de los facilitadores.	Se utilizan datos procedentes de múltiples fuentes, como pruebas de aptitud de los maestros, encuestas a estos con preguntas abiertas y escalas Likert, debates en grupos de discusión y observaciones de las clases para identificar las necesidades y las áreas que requieren apoyo.	English Language Course for Refugee Teachers
	Cursos y sesiones de formación que los facilitadores pueden realizar a su propio ritmo para desarrollar habilidades que les permitan personalizar el aprendizaje y utilizar la tecnología de forma eficaz.	Amamos leer
	Facilitadores que participan en el diseño del programa (plan de estudios) y la formación.	Migrant Liter@cies
	La información sobre la experiencia de aprendizaje y las necesidades de los educandos se utiliza para configurar el funcionamiento del programa.	
Falta de formación para proporcionar apoyo al aprendizaje socio-emocional, abordar el trauma y contextualizar el contenido.	Los programas de formación de facilitadores incluyen formación en comunicación intercultural y sensibilidad al trauma.	Aviones de papel
Competencias digitales limitadas para ofrecer contenidos mediante plataformas basadas en las TIC.	Las competencias digitales se incorporan a los programas de formación de los educadores.	Dogme Training Programme
Proceso de selección deficiente, que da lugar a facilitadores no formados (es decir, voluntarios) o a disparidades en el reclutamiento (por ejemplo, disparidad de género).	Se han desarrollado criterios de selección claros; los módulos de formación obligatorios incluyen oportunidades de desarrollo profesional clave, reuniones de grupo y consultas de desarrollo profesional. Asimismo, se ofrece formación previa y continua para ayudar a los facilitadores a mejorar sus habilidades.	Sistema Interactivo Transformemos Educando
	Se reclutan y forman voluntarios locales y facilitadores de la comunidad para ayudar a los educandos a sentirse representados y fomentar el sentido de pertenencia.	Amamos leer

Fuente : Elaboración de los autores

4.2.1 Perfiles de programas seleccionados

Programa	English Language Course for Refugee Teachers
Organización	Fideicomiso para el Desarrollo de la Educación (EdDevTrust)
Ubicación	Líbano
Lengua de instrucción	Lengua del país de acogida, segunda lengua o lengua extranjera
Herramienta(s) digital(es)	Zoom, WhatsApp, Padlet, edPuzzle, Microsoft Forms
Población objetivo	Profesores refugiados
Habilidad(es) objetivo	Habilidades pedagógicas en la enseñanza del inglés, habilidades orales y escritas, competencias digitales
Impacto	Formación de los profesores de 1,500 niños refugiados sirios
Sitio Web	https://www.educationdevelopmenttrust.com/

El **English Language Course for Refugee Teachers** (Curso de Inglés para Profesores de Refugiados, en español) apoya a los profesores de refugiados en el Líbano con el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y de enseñanza del inglés. EdDevTrust selecciona a estos profesores en consulta con sus ONGs asociadas. La alfabetización y las competencias digitales se imparten en un contexto multilingüe, y también se instruye en competencias de alfabetización para la integración social, cultural y económica y la formación profesional. Las lecciones pueden ser reproducidas por el grupo objetivo para enseñar a otros en sus comunidades. Los educandos mejoran sus conocimientos de inglés al tiempo que desarrollan estrategias de enseñanza y pedagogía que pueden aplicar en sus propias aulas. A cada grupo se le asignan proyectos semanales, que requieren aproximadamente 10 horas de trabajo por sesión. Tras completar el curso, los participantes reciben un certificado.

El programa garantiza que la formación se adapte a las necesidades de los educadores. En primer lugar, los educadores son examinados al principio y al final del curso mediante pruebas de competencia lingüística en línea de Oxford University Press para medir su progreso, complementadas con evaluaciones orales antes y después de la formación. En segundo lugar, se supervisa el uso que hacen los educadores del inglés en el aula. En tercer lugar, las encuestas bianuales a los educadores proporcionan información sobre el ritmo, el contenido y la facilitación. Por último, se realizan entrevistas a grupos de discusión para obtener información cualitativa adicional de los educadores. Esta información mejora el programa de formación y lo hace más apropiado para los educadores.

Programa

Sistema Interactivo Transformemos Educando

Organización	Fundación para el Desarrollo Social Transformemos
Ubicación	Colombia
Lengua de instrucción	Español, cinco lenguas indígenas (Nasa-Yuwe, Sikuani, Curripaco, Piapoco y Puinave), y el palenquero
Herramienta(s) digital(es)	Computadora, tablet o teléfono inteligente
Población objetivo	Desplazados internos, educandos marginados, migrantes, grupos minoritarios, refugiados, niñas y mujeres, personas indígenas
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización, competencias digitales, adquisición de una segunda lengua
Impacto	Más de 400,000 jóvenes y adultos, 14,000 profesores formados, que han implantado el software del Sistema Interactivo Transformemos en 3,200 centros educativos
Sitio Web	https://www.facebook.com/fundaciontransformemos/

El **Sistema Interactivo Transformemos Educando**, está dirigido a jóvenes y adultos de entre 15 y 60 años que son analfabetos o han sido excluidos del sistema educativo formal. La fundación trabaja en asociación con el Ministerio de Educación de Colombia para aumentar las oportunidades de educación en el sistema formal, para los grupos vulnerables a través de un enfoque innovador que combina las metodologías de enseñanza tradicionales, con tecnologías actualizadas como la multimedia interactiva e internet.

Los futuros instructores deben tener una certificación de maestro y participar en oportunidades de desarrollo profesional continuo; éstas incluyen un curso en línea de seis meses sobre educación de jóvenes y adultos, un mínimo de tres reuniones de grupo por año académico en las que los facilitadores tienen la oportunidad de aprender unos de otros mediante el intercambio de experiencias, desafíos y buenas prácticas, y la formación sobre la gestión del sistema interactivo Transformemos. La formación y el apoyo a los instructores incluyen cursos de instrucción, materiales didácticos y un espacio comunitario en línea para crear redes y

compartir ideas. Los instructores se habitúan a utilizar el aprendizaje combinado en el aula en un curso introductorio de ocho semanas de duración, de unas 4.5 horas.

Aunque Transformemos cuenta con un modelo pedagógico general que guía la implementación del programa en todo el país, el plan de estudios, los recursos, los horarios y la ubicación de las clases son flexibles y difieren de una región a otra. Además, antes de desarrollar el plan de implementación en una zona determinada, la fundación lleva a cabo una evaluación cualitativa y cuantitativa de las necesidades de los participantes, y de las características culturales para diseñar una intervención específicamente adaptada a los requisitos de la población destinataria. Sin embargo, Transformemos no se limita a mejorar la alfabetización y las competencias digitales: también se han aportado actividades y recursos, para promover el desarrollo de la comunidad de los educandos mediante la ejecución de más de 500 proyectos, como cocinas comunitarias y campañas de vacunación.

Programa	Amamos Leer
Organización	Amamos leer
Ubicación	Alemania, Arabia Saudita, Jordania (programa original), Azerbaiyán, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Líbano, Palestina, Malasia, México, Tailandia, Túnez, Turquía y Uganda
Lengua de instrucción	Inglés y árabe (L1 y L2)
Herramienta(s) digital(es)	Plataforma de formación en línea, aplicación móvil
Población objetivo	Refugiados, migrantes, desplazados internos
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización (principalmente lectura), habilidades de liderazgo
Impacto	Ha llegado a 100,000 educandos
Sitio Web	https://welovereadng.org/

Para fomentar el amor por la lectura, **Amamos leer** forma a voluntarios locales para que lean libros sobre la cultura local en las lenguas locales a los niños de la comunidad. El curso de formación en línea del programa está diseñado para cualquier persona interesada en leer en voz alta a los niños en su lengua materna (L1). El curso en línea se basa en el marco teórico de Picciano (2009), que reconoce que los educandos representan diferentes generaciones, personalidades y estilos de aprendizaje.

Picciano destaca que los objetivos programáticos impulsan los enfoques pedagógicos y las tecnologías correspondientes. Las personas interesadas, las ONGs o las organizaciones comunitarias pueden asociarse y acoger una sesión de formación de “Embajadores de Amamos Leer” o una formación de capacitadores. Estos socios proporcionan el lugar, reclutan a los educandos y cubren el costo del programa de formación.

Programa	Aviones de papel
Organización	Aviones de Papel, Inc.
Ubicación	EUA
Lengua de instrucción	Combinación de L1 (lengua materna) e inglés
Herramienta(s) digital(es)	Videoconferencias, plataformas para compartir en la nube, Kiron Campus (2021), sitios web, videos
Población objetivo	Refugiados y desplazados internos de la República Árabe Siria, Jordania, Turquía, Líbano, Arabia Saudita, Alemania, Egipto, Irak, Franja de Gaza y Afganistán
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización en inglés y competencias digitales
Impacto	2,411 educandos
Sitio Web	https://www.paper-airplanes.org/

Aviones de Papel lleva a cabo el aprendizaje individualizado de la lengua inglesa. Los voluntarios formados utilizan aplicaciones de videoconferencia en línea y herramientas gratuitas de asociación en línea para enseñar a los jóvenes y adultos sirios desplazados internamente y a los refugiados de los países vecinos. Los tutores lingüísticos proceden principalmente de Canadá, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte y los Estados Unidos de América. Aviones de Papel destaca por su flexibilidad en el uso de aplicaciones, como Google Meet, Zoom, Facebook Messenger y WhatsApp, según la familiaridad del educando y la conectividad disponible.

Para atender las necesidades de sus educandos que pueden haber sufrido un trauma, la comunicación intercultural y los aspectos sensibles al trauma son parte de la formación de los tutores voluntarios de

Aviones de Papel. Los tutores voluntarios reciben entre seis y ocho horas de formación siguiendo un plan de estudios especializado, moderado por "coordinadores de tutores" dentro de la organización. Estos coordinadores de tutores trabajan con los tutores voluntarios para crear una comunidad y proporcionarles apoyo siempre que lo necesiten. Dado que el programa se lleva a cabo íntegramente en línea, esto se consideró necesario para impulsar la retención de voluntarios y la calidad de la tutoría.

Otros programas, como Broad Class - Listen to Learn, Migrant Liter@cies y el Dogme Training Programme, también abordan los retos de la formación de los educadores y el apoyo para mejorar la alfabetización de los refugiados, los migrantes y los desplazados internos mediante el uso de las TIC (véase la **Tabla 4.2**).

4.3 CONTENIDO RELEVANTE Y ANDRAGOGÍA INNOVADORA

Los programas deben ser relevantes para lograr la alfabetización de los adultos. Los programas educativos para refugiados, migrantes y desplazados internos suelen estar diseñados para niños y, en cierta medida, para jóvenes (UNESCO, 2018a). Para ser relevantes para los adultos, los programas deben integrar otras habilidades y dominios de aprendizaje además de las habilidades básicas de alfabetización y aritmética. Además, los programas que incluyen la navegación basada en imágenes o sonidos garantizan que incluso aquellos que carecen de habilidades básicas de alfabetización no se queden atrás (ibíd.). Los enfoques innovadores de la enseñanza también deben motivar a los educandos a seguir aprendiendo a pesar de los diversos obstáculos.

El análisis de los 25 programas muestra que logran la pertinencia de los contenidos integrando las competencias digitales y vitales en la alfabetiza-

ción, y el aprendizaje de una segunda lengua utilizando diversas innovaciones pedagógicas y las TIC (véase la **Tabla 4.3**). Las consultas entre las partes interesadas y los beneficiarios de los cursos guían el diseño de los programas, que reconocen los diversos orígenes lingüísticos de los educandos y las culturas, políticas, economías y otros aspectos sociales de las comunidades de acogida.

En el desarrollo de la segunda lengua y la alfabetización se integran enfoques pedagógicos y andragógicos creativos, como los planes de estudio basados en el arte y el teatro a través del Zoom u otras herramientas de comunicación. Los ejercicios y actividades en línea, basados en juegos también ayudan a los educandos a disfrutar del proceso de aprendizaje. Con las plataformas de aprendizaje en línea y las redes sociales, los programas trascienden las limitaciones tradicionales de la infraestructura física y la dinámica de poder en un aula dirigida por el profesor, dando así voz a los educandos y permitiéndoles aprender y expresarse más libremente.

Tabla 4.3. Desafíos y estrategias específicas de programas para contenidos relevantes y enfoques educativos innovadores.

Desafío	Estrategia del programa	Nombre del programa
Motivación limitada debido a otras prioridades y necesidades	Los contenidos proceden de la sociedad local para promover la participación de la comunidad y permitir que los individuos ejerzan su capacidad de acción en una plataforma Wiki.	BASAbali
	Recabar la opinión de los educandos y llevar a cabo evaluaciones del programa para diseñar programas a mayor escala para más educandos.	Migrant Liter@cies
	Personalizar los conjuntos de herramientas y las directrices para satisfacer las necesidades de los educandos.	
	Utilizar los datos de participación de los educandos y otras fuentes de información de estos para garantizar la relevancia del programa.	Kiron Campus
	Aprovechar la inteligencia artificial para personalizar la entrega de contenidos según el nivel y el ritmo de aprendizaje de cada educando.	M-Shule
	Utilizar los datos de los educandos (monitoreados desde el momento de la inscripción y durante el curso) para adaptar los contenidos y garantizar su relevancia.	
Dificultad para diseñar contenidos atractivos, sensibles al trauma y que respondan a las distintas necesidades de los educandos.	Animar a los participantes a explorar temas relevantes para sus intereses con diálogos impulsados por el educando en sesiones en línea en directo (por ejemplo, en el Enfoque Dogme, los materiales de aprendizaje son generados por los educandos y los formadores a través de la comunicación conversacional).	Dogme Training Programme
	Centrarse en la correspondencia grafema-fonema para proporcionar a los educandos una respuesta inmediata y tener en cuenta la realidad de la vida cotidiana de los inmigrantes y refugiados para que los contenidos sean apropiados.	DigLin: El instructor de alfabetización digital
	Proporcionar un plan de estudios basado en las artes para abordar los diversos retos sociales y emocionales a los que se enfrentan los educandos (por ejemplo, la pedagogía del teatro de procesos).	Connected: Adult Language Learning through Drama
	Fomentar el translingüismo para reducir la jerarquía lingüística y promover las lenguas maternas de los educandos.	
	Utilizar los medios de comunicación para ayudar a transmitir los aspectos culturales y sociales de la comunidad de acogida, al tiempo que se fomenta el aprendizaje del idioma mediante subtítulos, un diccionario integrado y traducciones.	SVT Språkplay

Desafío	Estrategia del programa	Nombre del programa
	Reconocer la capacidad de acción de los educandos invitándoles a contribuir al plan de estudios, añadiendo así valor al diseño del programa. Fomentar la participación de los educandos a través de plataformas de medios sociales, Wikis y herramientas desarrolladas conjuntamente, como diccionarios virtuales en los portales de aprendizaje.	BASAbali Thabyay eLearning Platform Upskilling Adults 45+ with Migrant Background
La falta de competencias digitales desmotiva o excluye a los educandos de la participación en el aprendizaje.	Proporcionar lecciones de habilidades digitales y apoyo regular en cuestiones técnicas, especialmente al inicio de cualquier programa que utilice las TIC.	Kiron Campus Aviones de Papel

Fuente : Elaboración de los autores

4.3.1 Perfiles de programas seleccionados

Programa	Migrant Liter@cies
Organización	Centro Zaffria
Ubicación	Bélgica, Estonia, Italia, Alemania, Países Bajos, Polonia, Eslovaquia y España
Lengua de instrucción	Lengua del país anfitrión
Herramienta(s) digital(es)	Teléfonos móviles, tabletas, ordenadores, Wi-Fi, proyectores de vídeo, aplicaciones y software gratuitos (Lomap, Google Maps), Calepino (nueva aplicación), Moodle
Población objetivo	Educadores y maestros que trabajan con refugiados e inmigrantes adultos
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización y competencias digitales
Impacto	Desarrollar la alfabetización y la alfabetización digital de unos 600 migrantes. Unos 200 maestros y educadores formados dentro del proyecto; 300 a través de CLMA (Curso en línea masivo y abierto) durante el proyecto
Sitio Web	www.migrantliteracies.eu/workshops/

Migrant Liter@cies es una asociación de instituciones en ocho países que elaboran material didáctico para que instructores y facilitadores lo utilicen en sus aulas para estudiantes adultos inmigrantes. Su objetivo es apoyar a los educadores ampliando sus competencias en medios de comunicación y digitales. Las instituciones colaboraron para producir un diseño instructivo

con un bajo umbral tecnológico, software libre y dispositivos móviles para permitir la participación de los adultos migrantes. El proyecto ha dado lugar a 45 talleres, ocho conjuntos de instrumentos nacionales y un Curso en línea masivo y abierto (CLMA) de aprendizaje electrónico adaptable a los contextos locales para su uso por los educadores de los adultos en toda Europa.

Programa	BASAbali Wiki
Organización	BASAbali
Ubicación	Indonesia
Idioma admitido	Balinés
Herramienta(s) digital(es)	Plataforma wiki, sitio web
Población objetivo	Jóvenes refugiados, migrantes y desplazados internos
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización y multilingüismo, competencias relacionadas con el trabajo (para mejorar la empleabilidad), competencias digitales, competencias ciudadanas
Impacto	Más de 1.3 millones de contribuciones a la Wiki
Sitio Web	https://dictionary.basabali.org/Main_Page

BASAbali Wiki, una plataforma de biblioteca virtual para la lengua balinesa, adopta un enfoque innovador en el desarrollo de contenidos al implicar a la comunidad. Para llegar a los más marginados, el programa también colabora con las comunidades locales para proporcionar copias físicas de los libros de la plataforma a los educandos que no tienen acceso a Internet. También se organizan talleres con las comunidades y las escuelas, especialmente en las zonas rurales, para mejorar las competencias básicas de los educandos y su compromiso con la plataforma.

En el marco del programa BASAbali, en conjunto con la comunidad, se ha desarrollado un diccionario

multimedia multilingüe para el balinés. Hasta la fecha, más de un millón de personas han aportado contenidos originales a la Wiki, haciendo más accesible el material existente y adecuando la plataforma para que sea significativa y útil para la comunidad local. Un ejemplo de estos contenidos es una serie de libros infantiles con una joven superheroína multilingüe que atrae a los niños a la lectura. La comunidad contribuye a la creación de esta figura de superhéroe a través de los propios canales de redes sociales de dicha superheroína, mediante talleres, sesiones de formación de profesores y organizaciones comunitarias.

Programa	Dogme Training Programme
Organización	Mosaik Education
Ubicación	Jordania, Líbano (virtual)
Lengua de instrucción	Lengua del país de acogida, segunda lengua o lengua extranjera.
Herramienta(s) digital(es)	Software de etiquetado de vídeo, formación en línea en directo y asíncrona a través de teléfonos móviles, Zoom, Moodle, Facebook
Población objetivo	Profesores de inglés para refugiados
Habilidad(es) objetivo	Enseñanza centrada en el educando, planificación de clases atractiva y contextual, alfabetización digital, enseñanza en línea, evaluación de los educandos
Impacto	Más de 38 maestros de inglés: El 92% de los maestros mejoró sus habilidades de comunicación; El 77% de los maestros declaró haber aumentado su confianza; El 100% de los maestros utilizó posteriormente en sus aulas las técnicas aprendidas en el programa de formación; El 80% de los maestros señalaron que las técnicas formativas habían aumentado la participación de los educandos en sus aulas
Sitio Web	https://mosaik.ngo/opportunities/dogme-training

Mosaik Education inició su **Dogme Training Programme** para crear mejores oportunidades educativas para las comunidades de refugiados en Jordania y Líbano. El programa también fue mejorado para dotar a los educadores para que aprovechen la tecnología a raíz de los cierres de COVID-19. El programa forma a los maestros de inglés para que utilicen las técnicas de enseñanza Dogme. Este enfoque permite a maestros y educandos generar materiales y hace hincapié en la comunicación conversacional. Los formadores de este programa guían a los participantes en la exploración de temas relevantes para sus intereses iniciando diálogos conducidos por los educandos. Además, los contenidos se imparten mediante

sesiones sincrónicas (en directo, facilitadas a través de Zoom o Moodle) y asincrónicas (al ritmo del educando). En las sesiones en vivo se utiliza el enfoque de aprendizaje cognitivo, que pone al descubierto los procesos de resolución de problemas, donde los estudiantes pueden observar, representar y practicar estos procesos (los procesos tácitos) con la ayuda del maestro (Collins, Brown y Newman, 1987, p. 4). Cada sesión en directo incluye una actividad de análisis en el que los participantes practican las habilidades demostradas por los formadores y luego reciben retroalimentación de los instructores y los compañeros. También se pueden utilizar dispositivos móviles para acceder a las actividades y los materiales de aprendizaje.

Programa **DigLin: El instructor de alfabetización digital**

Organización	Colegio Friesland, Países Bajos
Ubicación	Más de 100 países
Lengua de instrucción	Lengua del país de acogida, L2 o lengua extranjera
Herramienta(s) digital(es)	Archivos de registro, fotos y archivos de sonido, ordenadores, tabletas, teléfonos
Población objetivo	Inmigrantes adultos con escasa o nula escolarización o alfabetización en su primera lengua que intentan aprender el idioma del país de acogida
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización y competencias digitales, alfabetización en un contexto multilingüe, aprendizaje automotivado
Impacto	8,000 usuarios cada año
Sitio Web	http://diglin.eu/

DigLin es un programa que proporciona materiales de aprendizaje gratuitos, en línea, contextualizados e individualizados para mejorar las habilidades léxicas y gramaticales de la alfabetización y adquisición de una segunda lengua de los educandos con educación limitada. El enfoque pedagógico en el que se basa el diseño se centra en la correspondencia grafema-fonema, proporcionando a los educandos una retroalimentación inmediata y contenidos relevantes para la vida cotidiana de los inmigrantes y refugiados, al tiempo que promueve la autonomía del educando. Es compatible con dispositivos móviles como teléfonos inteligentes y tabletas. El programa proporciona retroalimentación en más de un formato. También utiliza tecnología

de seguimiento del comportamiento (también conocida como archivos de registro). Los archivos de registro monitorean el comportamiento y el rendimiento de los educandos mientras trabajan en el sistema. En el paquete de software se incluyen guiones que registran todas las acciones de cada educando para producir registros actualizados de todos los eventos y las acciones de todos los usuarios del software. La principal ventaja de la recopilación y el análisis de datos mediante archivos de registro es que permite a los desarrolladores del programa determinar con precisión lo que hacen o dejan de hacer los educandos y determinar si existe una relación entre sus acciones y el aprendizaje, lo que ayuda a hacer más apropiados los contenidos.

Programa **Connected: Adult Language Learning through Drama**

Organización	Compañía de Teatro de Sídney
Ubicación	Australia
Lengua de instrucción	Inglés; la primera lengua de los participantes también es bienvenida y se integra en la enseñanza y la comunicación
Herramienta(s) digital(es)	Zoom
Población objetivo	Refugiados, migrantes y solicitantes de asilo
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización en inglés, habla inglesa
Impacto	Más de 700 educandos desde 2016
Sitio Web	https://www.sydneytheatre.com.au/education/our-community/adult-drama-and-literacy

Creado en 2016, **Connected: Adult Language Learning through Drama** (Conectado: Aprendizaje de idiomas para adultos a través del teatro, en español) ofrece aprendizaje de inglés a refugiados adultos, solicitantes de asilo y migrantes en Australia a través del teatro y de talleres creativos. El programa utiliza historias imaginativas, mitos y cuentos populares para estimular el aprendizaje de la lengua inglesa y fomentar las conexiones sociales a través de la expresión creativa. El plan de estudios del programa se basa en la pedagogía del teatro de proceso, que es la "exploración de un tema, tópico, idea o problema a través de una serie de dispositivos dramáticos, lo que resulta en una experiencia teatral improvisada o no guiada" (Haseman, 1991; O'Neill, 1995, citado en Stinson y Freebody, 2005). En el proceso dramático, los participantes crean el "mundo" ficticio del escenario teatral junto con el facilitador, garantizando así que el contenido de las

actividades dramáticas sea apropiado y tenga un significado personal para los participantes, ya que cada uno de ellos desempeña un papel en su creación.

El programa, impartido a través de Zoom durante la pandemia de COVID-19, anima a los educandos a practicar en parejas o grupos. Además, el programa utiliza el "translingüismo" para crear un entorno acogedor e inclusivo en el que los educandos se sientan cómodos. El translingüismo reconoce el repertorio lingüístico completo de una persona multilingüe y utiliza y honra su primera lengua en el proceso de aprendizaje de la segunda. Este planteamiento resta importancia a la jerarquía lingüística y permite a los educandos utilizar otras lenguas; por ejemplo, los educandos pueden utilizar su lengua materna durante los debates en grupo.

Programa	M-Shule SMS Learning & Training
Organización	M-Shule
Ubicación	Kenia
Lengua de instrucción	Lengua del país de acogida, segunda lengua/lengua extranjera
Herramienta(s) digital(es)	Teléfono móvil, mensajería de texto SMS, chatbot sobre aplicación de mensajería, aplicación web
Población objetivo	Refugiados
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización, aritmética, conocimientos financieros, habilidades para la vida
Impacto	230,000 educandos
Sitio Web	https://m-shule.com/

M-Shule SMS Learning & Training (Aprendizaje y capacitación de SMS de M-Shule, en español) utiliza la inteligencia artificial para personalizar el contenido de aprendizaje según el perfil de cada educando. El contenido inicial de un educando se diseña en función de su perfil de educando; a medida que avanza en los microcursos entregados y respondidos por SMS, los algoritmos proporcionan contenido relevante en función de las respuestas del educando a las preguntas utilizadas para evaluar su nivel actual de conocimientos. Las preguntas más difíciles promueven el dominio de habilidades específicas, mientras que las más fáciles refuerzan los conocimientos básicos faltantes. Opcionalmente, los educadores pueden recibir informes sobre el progreso del aprendizaje si los educandos utilizan el

programa como parte de las clases presenciales. La evaluación externa indica que el programa tiene un impacto positivo en los resultados de alfabetización y aritmética en los exámenes nacionales e internacionales.

Programas como SVT Språkplay, Kiron Campus, Thabyay eLearning Platform, Mejora de las Competencias de los Adultos Mayores de 45 años de Origen Inmigrante y Aviones de Papel destacan el uso de estrategias, o una combinación de ellas, similares a las empleadas por los programas ilustrativos anteriores. Estos programas mejoran el aprendizaje y la educación en la alfabetización con el apoyo de las TIC, adaptándose a las diversas necesidades de los educandos a través de varios

tipos de contenido, diferentes modos de entrega y la comprensión de los antecedentes de los educandos y el contexto social (véase la **Tabla 4.3**).

4.4 MONITOREO Y EVALUACIÓN

Hay una carencia de pruebas rigurosas sobre la eficacia de las TIC en el apoyo a la adquisición del idioma para los refugiados, los migrantes y los desplazados internos. Tampoco está clara la rentabilidad de los programas de alfabetización apoyados por las TIC para refugiados y migrantes en comparación con los programas no digitales (Hanemann, 2018; UNESCO, 2018a). Entender por qué la programación tiene éxito y cómo puede replicarse o ampliarse en otros contextos requiere un monitoreo y evaluación (M&E) más sólidos de las intervenciones apoyadas por las TIC. Sin embargo, la capacidad de las organizaciones para participar en el M&E depende de varios factores, como su presupuesto, su capacidad de seguimiento interno y las dificultades para recopilar esos datos en poblaciones en movimiento. Esto último es de vital importancia, ya que los refugiados, los migrantes y los desplazados internos son heterogéneos en cuanto a su estatus legal, y a la naturaleza y duración de su desplazamiento y residencia.

Como muestran los programas de la **Tabla 4.4**, se aplicaron diferentes estrategias para monitorear y

evaluar la eficacia de los programas que utilizan las TIC. Algunos programas recogen datos en tiempo real sobre el progreso del aprendizaje utilizando aplicaciones y programas informáticos. También utilizan archivos de registro para seguir el progreso y el comportamiento de los usuarios. Se llevan a cabo una serie de evaluaciones y pruebas, tanto en línea como fuera de línea, y se recogen datos cualitativos mediante encuestas sobre las opiniones subjetivas de los educandos acerca de sus experiencias con los programas. Los educadores también comparten sus opiniones sobre los programas, la eficacia de las tecnologías y el progreso de los educandos. Sólo se ha llevado a cabo una evaluación externa para un número limitado de programas, probablemente debido a las limitaciones presupuestarias.

Los cuatro programas ilustrativos de la **Tabla 4.4** ofrecen detalles adicionales de las estrategias específicas empleadas para supervisar y evaluar mejor los programas de alfabetización apoyados por las TIC para refugiados, migrantes y desplazados internos.

Tabla 4.4. Desafíos y estrategias específicas de programas para el monitoreo y la evaluación.

Desafío	Estrategia del programa	Nombre del Programa
Carencia de datos rigurosos sobre la eficacia de las TIC para apoyar la alfabetización y el aprendizaje de habilidades básicas para los refugiados, los migrantes y los desplazados internos.	Los evaluadores externos realizan evaluaciones independientes de las actividades del proyecto para determinar si se han alcanzado los objetivos y cómo los problemas han sido resueltos.	Migrant Liter@cies
	Se recogen datos en tiempo real sobre el tiempo de lectura, la consistencia de la lectura y las preguntas de evaluación mediante una aplicación/software. Esta información puede utilizarse para adaptar el programa y crear incentivos para los educandos.	Learning Coin for Equitable Education
	Cuestionarios, autoevaluaciones de los estudiantes, grupos de discusión y entrevistas utilizadas para adquirir información clave sobre lo que funciona, por qué y cómo se podrían mejorar los diferentes aspectos del programa.	Better Connections
	Realizar encuestas al final de un curso para captar la voz de los educandos y obtener su opinión, fomentar los debates en grupos de discusión, implicar a los educandos en el diseño de los materiales del programa.	Migrant Liter@cies
	Utilizar las encuestas a los participantes para recopilar información en formato cualitativo y cuantitativo.	Aviones de Papel Education for Humanity
	Recoger las opiniones de los tutores y maestros que asisten a cursos de formación, talleres y seminarios web.	vhs-Lernportal
	Recoger datos de referencia para examinar en qué medida las TIC llegan a las aulas/beneficiarios. Los socios del programa con entidades externas realizan ensayos de control aleatorios para medir los resultados de los educandos.	Rising on Air
	Recoger y analizar datos mediante archivos de registro (seguimiento del comportamiento de los usuarios) para determinar con precisión lo que hacen o no hacen los educandos, y determinar si existe una relación entre lo que hacen o no hacen y cómo aprenden.	DigLin: El instructor de alfabetización digital
Disponibilidad y uso limitados de datos para evaluar la eficacia de los programas.	Realizar pruebas de alfabetización antes del curso para evaluar el nivel de entrada del educando; los instructores de alfabetización evalúan luego los progresos mediante evaluaciones prácticas continuas. Llevar a cabo un seguimiento del programa periódicamente; incluir evaluaciones de fin de curso en las que los educandos presenten sus trabajos o realicen exámenes.	Thabyay eLearning Platform

Desafío	Estrategia del programa	Nombre del Programa
Disponibilidad y uso limitados de datos para evaluar la eficacia de los programas.	Monitorear y evaluar los datos cualitativos y cuantitativos utilizando herramientas como las pruebas de competencia lingüística, las evaluaciones orales, las observaciones en el aula, etc.	English Language Course for Refugee Teachers
	Implicar al equipo de M&E y el plan M&E en todas las etapas de la gestión del ciclo del proyecto, incluso durante la ejecución y después del proyecto, para garantizar que los datos recopilados sean pertinentes y de alta calidad y que la participación de los beneficiarios esté integrada y documentada.	Programa Juvenil del Consejo Noruego para los Refugiados (NRC)

Fuente: Elaboración de los autores

4.4.1 Perfiles de programas seleccionados

Programa	Thabyay eLearning Platform
Organización	Fundación Educativa Thabyay (TEF)
Ubicación	Myanmar
Lengua de instrucción	Combinación de primera y segunda lengua (inglés, birmano y karen)
Herramienta(s) digital(es)	Zoom, Moodle, YouTube, Educasia, teléfonos móviles, tabletas
Población objetivo	Refugiados, migrantes y desplazados internos
Habilidad(es) objetivo	Cursos de inglés; alfabetización y competencias laborales; preparación para la Universidad
Impacto	Más de 3,000 educandos han completado con éxito los cursos en línea de TeP desde 2009
Sitio Web	www.tepedu.org/

La **Thabyay eLearning Platform** (Plataforma de aprendizaje en línea Thabyay, en español) (**TeP**) fue creada por la Fundación Educativa Thabyay para impartir clases de inglés en línea a bajo costo en las zonas marginadas de la frontera entre Tailandia y Myanmar, donde hay un gran número de inmigrantes, refugiados y desplazados internos. TeP adopta un enfoque más convencional para monitorear el progreso y utiliza la plataforma en línea Moodle para proporcionar contenidos. El programa utiliza exámenes para monitorear el progreso de los estudiantes. Los cursos de inglés en línea y de preparación de exámenes también están

disponibles a través de la plataforma de aprendizaje en línea. Según los informes de seguimiento, el 40% de los estudiantes que participaron en el módulo de preparación de exámenes fueron admitidos en programas de educación superior, y el 20% obtuvo becas para seguir estudiando en países como China, la República de Corea, Tailandia y Canadá. El programa cuenta con la participación de varias organizaciones religiosas y étnicas para ampliar su alcance y aumentar la matriculación de educandos. Según los datos de impacto más recientes, el 45% de los participantes en el programa Thabyay han sido aceptados en la universidad.

Programa	Learning Coin for Equitable Education
Organización	UNESCO Bangkok
Ubicación	Tailandia
Lengua de instrucción	Una combinación de primera y segunda lengua, incluyendo tailandés, birmano y malayo
Herramienta(s) digital(es)	Tabletas con tarjetas SIM de Internet y la aplicación de la biblioteca digital LearnBig
Población objetivo	Niños y jóvenes migrantes
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización multilingüe
Impacto	605 educandos
Sitio Web	https://bangkok.unesco.org/content/learning-coin-project

Learning Coin for Equitable Education

(Moneda de aprendizaje para una educación equitativa, en español) de la Oficina de la UNESCO en Bangkok, es una aplicación y un programa de transferencia de efectivo para niños y jóvenes migrantes en Tailandia. El programa promueve la alfabetización y la lectura entre los niños y jóvenes de minorías étnicas, apátridas y marginados de Tailandia, incentivando el uso de la aplicación móvil LearnBig mediante transferencias monetarias condicionadas.

LearnBig es una biblioteca digital abierta en varios idiomas con más de 1,400 libros de texto, libros de lectura y material didáctico para educandos y educadores. Estos libros están disponibles en varias escrituras como el tailandés, el birmano, el malayo y otras lenguas de minorías étnicas, como el karen, una lengua sinotibetana hablada por poblaciones del sureste de Myanmar y el oeste de Tailandia. Los educandos se reclutan en centros de aprendizaje comunitarios y escuelas de Tailandia y se les proporcionan tabletas precargadas con la aplicación LearnBig y una conexión a Internet.

El seguimiento diario a través de la aplicación LearnBig recoge información como el tiempo de lectura, la consistencia en la lectura y las preguntas contestadas. Los datos se utilizan para calcular el valor de los incentivos en metálico que se ofrecen a los padres de los educandos. De este modo, el programa se adapta y personaliza continuamente para cada educando. Además, el proyecto descubrió que, de los educandos inscritos en el programa de educación no formal, el 86% aprobó el examen de alfabetización tailandés del primer año, y el 92% el del segundo. También comprobaron que los educandos leían más libros en tailandés.

Programa	Better Connections
Organización	Ministerio de Transportes y Comunicaciones de Qatar
Ubicación	Qatar
Lengua de instrucción	Árabe, inglés y lengua materna de los educandos
Herramienta(s) digital(es)	Computadoras con complementos de audio y vídeo, conexión a Internet, impresora, escáner, fotocopidora, Microsoft Office, Skype
Población objetivo	Trabajadores migrantes en Qatar
Habilidad(es) objetivo	TIC para el entretenimiento, la comunicación y las habilidades para la vida
Impacto	Más de 1.5 millones de trabajadores desde el lanzamiento del proyecto
Sitio Web	https://www.motc.gov.qa/en/ditoolkit/migrant-workers/better-connections-program

Better Connections (Mejores Conexiones, en español) es un programa dirigido por el Ministerio de Transportes y Comunicaciones de Qatar (MOTC) en asociación con el Ministerio de Desarrollo Administrativo, Trabajo y Asuntos Sociales de Qatar (MADSLA). En 2014, el MOTC se asoció con el Instituto de Investigación Social y Económica (SESRI) de la Universidad de Qatar para llevar a cabo una evaluación a nivel nacional con el fin de determinar las necesidades e intereses de los trabajadores migrantes en Qatar. El 84% de los trabajadores migrantes encuestados expresó su interés por los programas de formación en informática e Internet. El programa "Better Connections" se diseñó para mitigar la brecha digital entre los inmigrantes de

Qatar, mejorar su bienestar y sus conocimientos financieros, concientizar sobre sus derechos como trabajadores y proporcionar un medio para comunicarse con sus familiares en su país.

El M&E se basa en una combinación de encuestas en línea a los estudiantes antes y después de la formación, entrevistas en persona y grupos de discusión después de la formación. Aunque los resultados de los estudiantes no fueron monitoreados, esta información cualitativa se utiliza para informar sobre la futura aplicación del programa, ya que se centra en la información directa de los participantes.

Programa	Programa Juvenil del Consejo Noruego para los Refugiados
Organización	Consejo Noruego para los Refugiados
Ubicación	Jordania
Lengua de instrucción	Lengua materna o primera lengua
Herramienta(s) digital(es)	Ordenador, teléfono móvil
Población objetivo	Refugiados, mujeres y niñas, educandos con necesidades especiales; jóvenes sin educación, empleo o formación; jóvenes sin escolarización formal durante más de tres años
Habilidad(es) objetivo	Alfabetización y aritmética básica; habilidades técnicas, habilidades interpersonales y de comunicación, habilidades socioemocionales
Impacto	Aproximadamente 3,200 jóvenes formados de 2012 a 2016, y otros 1,815 en 2018
Sitio Web	https://www.nrc.no/what-we-do/themes-in-the-field/supporting-youth/

El Programa Juvenil del Consejo Noruego para los Refugiados (NRC)

ofrece a los jóvenes de los campos de refugiados acceso a oportunidades de aprendizaje, estructuradas y certificadas, para ayudarles a desarrollar sus habilidades y mejorar su bienestar y preparación para la transición a la vida adulta a lo largo de diferentes vías: medios de subsistencia, compromiso social y educación/aprendizaje adicional.

El programa recibe el apoyo de una unidad de M&E en el NRC de Jordania. Esta unidad participa en todas las etapas de la gestión del ciclo del proyecto: garantiza que los datos recopilados sean pertinentes y de alta calidad y que la participación de los beneficiarios esté integrada y documentada. La unidad de M&E también supervisa el monitoreo adecuado durante la ejecución y documenta y

analiza las lecciones aprendidas al final de los proyectos. El monitoreo continuo a lo largo del ciclo del programa también garantiza que se satisfagan las necesidades de los participantes. También existe un mecanismo independiente que ofrece a los participantes una vía transparente para dar su opinión en tiempo real de forma anónima.

Otros programas, como BASAbali, DigLin, Education for Humanity, el Curso de Inglés para Profesores de Refugiados, Migrant Liter@cies, Aviones de Papel, Rising on Air y el vhs-Lernportal también utilizan diversas estrategias de monitoreo y evaluación para documentar, analizar y mejorar la calidad de sus programas de alfabetización apoyados por las TIC, así como los resultados del aprendizaje (véase la **Tabla 4.4**).

4.5 ASOCIACIONES ESTRATÉGICAS

El compromiso con las partes interesadas y el desarrollo de asociaciones es vital para muchos de los programas, sobre todo porque las ONGs con recursos limitados dirigen más de la mitad de ellos, algunos en entornos difíciles, como los remotos campamentos rurales de refugiados y desplazados internos. Las asociaciones estratégicas son un factor clave que contribuye a la ejecución eficaz de los programas, especialmente cuando los ministerios nacionales y las autoridades de los distritos facilitan el acceso y apoyan la coordinación de los programas. Las asociaciones estratégicas también ayudan a fomentar la confianza de los educandos, aumentando su motivación y participación. Además, cuando se establecen asociaciones con organizaciones religiosas y otras organizaciones comunitarias, se puede contribuir a establecer conexiones sociales, crear un sentimiento de pertenencia a la comunidad e influir positivamente en la integración (Eby et al., 2011). Las organizaciones comunitarias, en particular, desempeñan un papel importante a la hora de llegar a los refugiados, los

migrantes y los desplazados internos y de aplicar los programas a nivel local. Los programas incluidos en este informe también se asociaron con frecuencia con el sector privado, que proporciona conectividad a Internet y acceso a dispositivos y programas de las TIC, lo que hace que el contenido de aprendizaje sea accesible.

Muchos de estos programas demuestran que las asociaciones estratégicas son fundamentales; sin embargo, también es importante señalar que, aunque las asociaciones estratégicas son esenciales, sólo pueden funcionar si hay coordinación, claridad de funciones y una visión bien definida. Con base en el ámbito temático del monitoreo y la evaluación, que se trató en la sección 4.4, los procesos e informes de monitoreo y evaluación, rigurosos y exhaustivos, también desempeñaron un papel esencial en las asociaciones estratégicas. Mostraron a los socios el impacto de los programas y proporcionaron información para una aplicación más eficaz. Las estrategias específicas de los programas se resumen en la **Tabla 4.5**, seguido de tres programas ilustrativos.

Tabla 4.5. Desafíos y estrategias específicos de programa para las asociaciones.

Desafío	Estrategia del programa	Nombre del programa
Diferentes idiomas y contextos en diferentes países involucrados en el mismo programa.	Establecer asociaciones flexibles entre distintos países para compartir, desarrollar y transferir prácticas innovadoras a nivel organizacional, nacional e internacional.	DigLin: El instructor de alfabetización digital Migrant Liter@cies
	Garantizar que las TIC introducidas durante los cursos sean compatibles con las herramientas y recursos desarrollados por todos los socios del programa.	Upskilling Adults 45+ with Migrant Background
Recursos humanos y financieros limitados para la implementación.	Asociarse con organizaciones e instituciones que contribuyan a las necesidades específicas del programa, como la coordinación local, la formación en competencias digitales, el diseño de planes de estudio y los contenidos de aprendizaje.	Connected: Adult Language Learning through Drama Education for Humanity Global English Language Programme Programa Juvenil del Consejo Noruego para los Refugiados
	Asociarse con universidades u otras instituciones educativas para obtener itinerarios de aprendizaje flexibles, mejorar el contenido de los cursos y las múltiples modalidades de aprendizaje	Kepler Kiziba Kiron Campus
	Promover eventos locales con la participación de las partes interesadas, en los que los socios co-diseñen los eventos o proporcionen lugares e instalaciones para superar las limitaciones de recursos humanos/ infraestructura.	Amamos leer BASAbali
	Colaborar con socios privados, como proveedores de telecomunicaciones o empresas tecnológicas, para proporcionar a los educandos de zonas remotas acceso a la electricidad, a Internet y a ordenadores y tabletas asequibles.	Better Connections Learning Coin for Equitable Education
Garantizar el alcance de los beneficiarios.	Involucrar a los socios locales, como las organizaciones comunitarias y las organizaciones no gubernamentales, para garantizar un alcance eficaz a los beneficiarios seleccionados y aumentar la matriculación de los educandos.	BASAbali Dogme Training Programme Curso de Inglés para Profesores de Refugiados Global English Language Programme Learning Coin for Equitable Education Aviones de papel Thabyay eLearning Platform

Desafío	Estrategia del programa	Nombre del programa
Garantizar el alcance de los beneficiarios.	Colaborar con los medios de comunicación públicos y privados, como las cadenas de televisión y las emisoras de radio privadas, para aumentar el alcance a través de sus audiencias existentes.	Broad Class – Listen to Learn SVT Språkplay
	Cooperar con los organismos nacionales, como las autoridades nacionales y los empleadores de los trabajadores migrantes, en el diseño y la ejecución del programa para aumentar el acceso a los beneficiarios y promover la continuidad.	Better Connections Education for Humanity Rising on Air Programa Juvenil del Consejo Noruego para los Refugiados

Fuente: Elaboración de los autores

4.5.1 Perfiles de programas seleccionados

Programa	Upskilling Adults 45+ with Migrant Background
Organización	Instituto Rumano de Educación de Adultos Timisoara
Ubicación	Rumanía
Lengua de instrucción	Rumano
Herramienta(s) digital(es)	CLMAs, Google Play, teléfono inteligente, ordenador, tablet, Moodle, Teachable, Europass, Skills Panorama
Población objetivo	Adultos migrantes mayores de 45 años
Habilidad(es) objetivo	Habilidades básicas de alfabetización, habilidades educativas básicas, habilidades digitales y blandas para la inclusión social y profesional
Impacto	Más de 90 educandos
Sitio Web	https://upskilling.ilabour.eu/

El programa **Upskilling Adults 45+ with Migrant Background** (Mejora de las competencias de los adultos mayores de 45 años de origen inmigrante, en español) está dirigido por el Instituto Rumano de Educación de Adultos de Timisoara (IREA), que se asocia con varios institutos y entidades de toda la Unión Europea para garantizar que las competencias en las TIC introducidas durante el programa, se combinen con los instrumentos de apoyo disponibles en toda la UE, como el portal Learning Opportunities and Qualifications (Oportunidades de aprendizaje y calificaciones, en español) en Europa, y el Panorama de Competencias de la UE. Este

enfoque intenta que las competencias adquiridas durante el programa sean fácilmente aplicables en lugares de toda Europa. El programa está diseñado para formar a los facilitadores y proporcionar servicios a los proveedores de educación que se centran en la mejora de las competencias de los adultos migrantes de mediana edad de todos los géneros, lo que les permite prosperar en la fuerza de trabajo moderna. El proyecto reconoce que los inmigrantes adultos de 45 años o más constituyen una población vulnerable, ya que tienen dificultades para (re)integrarse en el mercado laboral debido al desempleo (de larga duración), la pérdida de

habilidades y la carencia de competencias. Además, como la sociedad está envejeciendo, este grupo también está creciendo.

El programa está trabajando en una campaña de sensibilización sobre la importancia de las competencias básicas para los inmigrantes (y inmigrantes que regresan) a nivel regional, nacional y de la Unión Europea. Esta campaña va acom-

pañada de una promoción directa ante los responsables políticos para que incluyan a todas las partes interesadas -departamentos de empleo nacionales, locales y regionales; organizaciones y oficinas de inmigrantes; agencias de contratación; asociaciones de formadores y empleadores- con el fin de impartir una formación de competencias básicas reconocida para los inmigrantes.

Programa	Global English Language Programme
Organización	Jesuit Worldwide Learning
Ubicación	Afganistán, República Centroafricana, República Democrática del Congo, India, Irak, Kenia, Jordania, Malawi, Myanmar, Filipinas, Sri Lanka, Tailandia, Togo
Lengua de instrucción	Lengua del país de acogida; segunda lengua/lengua extranjera
Herramienta(s) digital(es)	Ordenador, tableta o teléfono inteligente
Población objetivo	Pueblos indígenas, desplazados internos, educandos marginados, migrantes, grupos minoritarios, refugiados, mujeres y niñas
Habilidad(es) objetivo	Conocimientos de inglés
Impacto	Más de 2,500 estudiantes en 33 centros de 13 países
Sitio Web	https://www.jwl.org/en/home

Otro programa que aprovecha las asociaciones estratégicas para hacer accesible el aprendizaje es el **Global English Language (GEL)** (Programa Global de inglés, en español), fundado en 2017. Se considera un curso preparatorio para que los estudiantes refuercen sus conocimientos de inglés, ayudándoles a tener éxito en la educación superior. Los socios locales son esenciales para GEL, ya que

cubren el costo local del funcionamiento de los centros que imparten el programa y reclutan estudiantes en sus comunidades locales. La formación de los profesores de inglés se lleva a cabo en asociación con el Instituto de Inglés Intensivo de la Universidad de Creighton, en Estados Unidos, que ofrece un curso de formación de profesores en línea de 150 horas.

Programa	Kiron Campus
Organización	Kiron Open Higher Education GmbH
Ubicación	Alemania, Jordania, Líbano
Lengua de instrucción	Múltiples idiomas, incluida la lengua materna del educando
Herramienta(s) digital(es)	Cursos en línea masivos y abiertos (CLMA), Google Play
Población objetivo	Refugiados que buscan educación superior, acceso al mercado laboral y oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida
Habilidad(es) objetivo	Negocios y economía, preparación para la universidad, conocimientos de inglés, alfabetización para la autosuficiencia económica, alfabetización y formación profesional, habilidades relacionadas con el trabajo y oportunidades de educación superior
Impacto	14,000 educandos en todo el mundo, más de 73,000 inscripciones en cursos, más de 21,000 cursos terminados, 100 educandos admitidos en la universidad
Sitio Web	https://kiron.ngo/en/

Kiron Campus es una plataforma de aprendizaje en línea que pretende mejorar el acceso a la educación superior de los más marginados. Supera las barreras legales y de infraestructura a las que se enfrentan estos educandos vulnerables estableciendo asociaciones clave que les benefician. Ofrece acceso gratuito a sus cursos a refugiados, solicitantes de asilo, desplazados internos y educandos jordanos y libaneses. Los educandos de Kiron proceden en su mayoría de Alemania, la República Árabe Siria y Jordania, pero sus nacionalidades son mayoritariamente sirias y jordanas. La plataforma se diseñó con un enfoque móvil y para funcionar en entornos con poco ancho de banda, que es lo que experimentan muchos de sus usuarios. La plataforma es accesible a través de una aplicación Android para teléfonos inteligentes que funciona con una conexión a Internet de bajo ancho de banda, lo que permite a los educandos aprender en movimiento cuando no tienen acceso a ordenadores portátiles o computadoras de escritorio.

Kiron ha establecido acuerdos de aprendizaje y asociaciones con instituciones de educación superior en Alemania que permiten a los educandos transferir el programa de Kiron a estas instituciones y recibir créditos por el aprendizaje previo. Kiron Campus también ayuda a los educandos a superar las dificultades que supone aportar pruebas de educación previa, conocimientos de idiomas y recursos financieros. Para acceder al programa, el educando sólo tiene que presentar un documento que demuestre que es un refugiado, un solicitante de asilo, un desplazado interno o un miembro de otra comunidad desfavorecida. El sitio web de Kiron se dirige a los usuarios con conocimientos limitados de lectura y escritura presentando su plataforma de forma atractiva, con imágenes que ilustran las instrucciones y los recursos. Kiron Campus se ha asociado con el Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF, por sus siglas en inglés) en varios proyectos de investigación. El BMBF también da apoyo financiero a Kiron para mejorar la calidad de su plataforma.

4.6 RECONOCIMIENTO, VALIDACIÓN Y ACREDITACIÓN

El reconocimiento, la validación y la acreditación (RVA) del aprendizaje son vitales para que el educando pueda proseguir su formación y participar en el mercado laboral. Entre los obstáculos al RVA se encuentran el estatus legal de los educandos, la equivalencia de las cualificaciones, la falta de documentación, las barreras lingüísticas y los costos.

En la **Tabla 4.6** se resumen algunos de los principales retos del RVA analizados en el capítulo 3, y el

modo en que algunos de los programas de este informe abordan aspectos específicos de estos retos. Las estrategias más comunes incluyen la alineación de los programas con los marcos curriculares regionales o nacionales, el establecimiento de acuerdos específicos con las universidades pertinentes y el desarrollo de mecanismos para el reconocimiento de los aprendizajes previos, la realización de actividades de promoción entre los responsables políticos y otras partes interesadas, y la concesión a los educandos de insignias electrónicas con fines de motivación.

Tableau 4.6. Desafíos y estrategias específicas de programas para el reconocimiento, la validación y la acreditación.

Desafío	Estrategia del programa	Nombre del Programa
La falta de reconocimiento, validación y acreditación del aprendizaje, que impide a los refugiados, migrantes y desplazados internos proseguir su formación y participar en el mercado laboral.	Establecer acuerdos de aprendizaje con sistemas formales, como las instituciones de educación superior, que permitan a los educandos pasar del programa a estas instituciones y recibir créditos por el aprendizaje previo.	Kepler Kiziba Kiron Campus
	Alinear el plan de estudios del programa con el plan de estudios o el marco nacionales de cualificaciones (MNC) para garantizar el reconocimiento por parte de los ministerios de educación u otras autoridades pertinentes.	Learning Coin for Equitable Education Programa Juvenil del Consejo Noruego para los Refugiados (NRC)
	Garantizar que los planes de estudio y los contenidos se ajusten a marcos reconocidos internacionalmente, como el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas, o que proporcionen una certificación reconocida internacionalmente, como el International Computer Driving Licence (Permiso Internacional de Conducción de Ordenadores, en español).	Global English Language Programme Programa Juvenil del Consejo Noruego para los Refugiados (NRC)
	Abogar por que los responsables políticos y las partes interesadas pertinentes den forma a los sistemas nacionales para que respondan mejor a las necesidades de los refugiados, los migrantes y los desplazados internos.	Upskilling Adults 45+ with Migrant Background
	Conceder un certificado de finalización cuando los educandos completen con éxito los requisitos mínimos de un curso o programa.	Education for Humanity Global English Language Programme
	Conceder insignias y otras recompensas virtuales al completar las tareas en reconocimiento de los logros de los educandos.	vhs-Lernportal

Fuente: Elaboración de los autores

El plan de estudios del programa **Learning Coin for Equitable Education** se alineó con el plan de estudios nacional para ayudar a los educandos migrantes a aprobar los exámenes nacionales de alfabetización en Tailandia, y el programa **Programa Juvenil del Consejo Noruego para los Refugiados (NRC)** ha sido acreditado por el Centro Jordano de Acreditación y Control de Calidad desde 2018 y por la Comisión de Desarrollo de Competencias Técnicas y Profesionales desde diciembre de 2020. El **Global English Language Programme** alineó su plan de estudios con marcos estándar reconocidos, como el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas. Aparte del MCER, el International Computer Driving Licence era otro estándar ampliamente reconocido que formaba parte del Programa Juvenil del Consejo Noruego para los Refugiados (NRC).

El **vhs-Lernportal** en Alemania se desarrolló en parte para que los refugiados pudieran empezar a aprender alemán y sobre Alemania sin necesidad de una certificación oficial de su estatus legal, un requisito para los cursos de idiomas subvencionados en persona. Aunque no hay un reconocimiento oficial de los logros de aprendizaje en la aplicación, los educandos pueden imprimir una lista de sus logros como prueba informal de su aprendizaje. Sin embargo, la certificación informal puede ser problemática cuando los países de acogida no

reconocen el aprendizaje impartido en los programas. Por ejemplo, las autoridades jordanas no reconocen los certificados del **Programa Juvenil del NRC** otorgados a los jóvenes refugiados sirios por algunos de sus cursos, como el de habilidades para la vida, lo que quizás disminuya la motivación para participar entre los jóvenes.

Kepler Kiziba y **Education for Humanity** demuestran que la tecnología puede ofrecer una vía importante para aumentar el acceso a la educación superior en contextos de campos de refugiados (Dahya y Dryden-Peterson, 2016). **Kiron Campus**, en particular, ha beneficiado con éxito a los refugiados en Alemania al crear una vía para que sus educandos refugiados vean reconocido y acreditado su aprendizaje en línea de nivel terciario en instituciones de educación superior en Alemania.

Aunque los programas mencionaron planes para explorar el uso de tecnologías de *blockchain* para proporcionar una certificación digital segura, el uso de tecnologías avanzadas en el RVA para refugiados, migrantes y desplazados internos no fue explícito ni sistemático. Es importante explorar el potencial y los usos prácticos de dichas tecnologías, ya que el RVA sigue siendo una de las áreas que merece más atención para superar las desventajas ya significativas a las que se enfrentan estas poblaciones objetivo.



© Shutterstock/Pradeep Gaurs

5.1 RECOMENDACIONES

Las siguientes recomendaciones se basan en las perspectivas ofrecidas por el análisis combinado de los 25 programas y la revisión bibliográfica. Buscan abarcar los niveles global, nacional y de programa, de los contextos de alfabetización apoyados por las TIC para los refugiados, los migrantes y los jóvenes y adultos desplazados internamente. Los destinatarios de estas recomendaciones son los responsables políticos, los proveedores de alfabetización, las empresas privadas, las instituciones de investigación y las organizaciones no gubernamentales.

A nivel global:

- Recoger datos más completos y desagregados sobre las tasas de alfabetización y el número de jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos;
- Mejorar los mecanismos de reconocimiento, validación y acreditación del aprendizaje en los programas de alfabetización y educación de los refugiados, migrantes y desplazados internos, así como sus logros de aprendizaje previos;
- Ampliar los programas de investigación existentes para incluir las TIC, y las prácticas de alfabetización de los refugiados jóvenes y adultos, los desplazados internos y los educandos migrantes, en los contextos de los más necesitados, en particular en los países de ingresos bajos y medios, los educandos con discapacidades, las minorías y otros grupos vulnerables

A nivel nacional:

- Mejorar la infraestructura de las TIC para una mejor cobertura en los lugares donde residen los refugiados, los migrantes y los desplazados internos;
- Garantizar un acceso de calidad y asequible a los dispositivos de las TIC, y a la conectividad a internet, para satisfacer las necesidades de aprendizaje, comunicación e información de los refugiados, los migrantes y los desplazados internos;

- Integrar el monitoreo y la evaluación en los programas de alfabetización para atender a la retroalimentación de los educandos, los educadores y otras partes interesadas, y demostrar su impacto y eficacia.

A nivel de programa:

- Proporcionar oportunidades continuas de formación y desarrollo a los educadores, facilitadores y maestros en el uso de las tecnologías para la enseñanza eficaz de la alfabetización, a educandos en condición de refugiados, migrantes y desplazados internos, incluida la formación en apoyo socioemocional y la pedagogía informada sobre el trauma;
- Incluir a los educadores, facilitadores, maestros y demás personal educativo en el diseño de programas apoyados por la tecnología para garantizar la eficacia de la instrucción;
- Consultar a los educandos en condición de refugiados, desplazados internos y migrantes y hacerlos participar en el diseño de los programas de alfabetización apoyados por las TIC durante toda la ejecución del programa;
- Diseñar contenidos de aprendizaje que satisfagan las necesidades de los educandos, teniendo en cuenta sus experiencias cotidianas y sus niveles de alfabetización, aritmética y educación en general. Asimismo, considerar la escasa experiencia con los diferentes tipos de TIC, las distintas lenguas maternas y la diversidad cultural de los refugiados, los desplazados internos y los inmigrantes;
- Comprender y documentar el impacto de los programas de instrucción en la alfabetización y otros aspectos del bienestar de los educandos;
- Integrar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje a fin de garantizar que los aspectos del contenido, tales como los enfoques pedagógicos, las modalidades de las TIC, la valoración, el monitoreo y la evaluación reconozcan, den cabida y ayuden a los educandos en riesgo de exclusión;
- Desarrollar asociaciones estratégicas entre los sectores y las organizaciones públicas, privadas y sin ánimo de lucro para potenciar los puntos fuertes del programa y mitigar los desafíos en su ejecución.

5.2 CONCLUSIÓN

El reto de apoyar y garantizar que los jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos alcancen un nivel mínimo de alfabetización de manera que atienda sus diversas necesidades a través de sus diferentes contextos es enorme. La alfabetización ofrece un amplio rango de beneficios al educando, como el aumento de su resiliencia, la mejora de la confianza en sí mismo y su autoestima, mejor empleabilidad, mejores resultados en salud, una mayor consciencia en su capacidad de acción, y la motivación para proseguir su educación e integración social. Estos aspectos son especialmente críticos para los refugiados y los desplazados internos en las diferentes fases del desplazamiento involuntario, sobre todo teniendo en cuenta la tendencia a los desplazamientos prolongados durante años e incluso décadas. Las oportunidades de alfabetización y educación ofrecen mejoras tangibles a la calidad de vida de estos grupos en un momento de presión, posible trauma, pérdida de identidad, pérdida de los medios de sustento y de propiedades.

La alfabetización es igualmente beneficiosa para los migrantes. Puede mitigar el riesgo de explotación, abuso o incluso muerte, dado que la mayoría de los migrantes trabajan en empleos poco cualificados y mal pagados en grandes economías desarrolladas. Todos estos beneficios son factores clave que contribuyen al ideal de la educación como esencial para el pleno desarrollo de la capacidad y dignidad humanas; también permiten a cada persona participar plenamente en la sociedad. Estos principios y objetivos están recogidos en numerosos documentos jurídicos y políticos internacionales, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular, lo que nos obliga irremediablemente como sociedad a afrontar este reto.

Aunque las TIC ofrecen un gran potencial para abordar este reto, la literatura y los programas aquí destacados muestran que son una herramienta de apoyo, pero no una panacea. La naturaleza cognitiva fundamentalmente desafiante de la adquisición de un lenguaje para lograr un dominio mínimo de la alfabetización, junto con el contexto y las necesidades socioculturales únicas del educando, requiere que se integre la tecnología adecuada sobre la base de un enfoque centrado en el educando, y una comprensión adecuada de las actitudes y com-

portamientos de los educandos con las TIC. El uso de las TIC para apoyar la alfabetización también requiere comprender cómo funcionan las infraestructuras y los sistemas existentes o nuevos, no de forma independiente, sino en un ecosistema en el que interactúan mutuamente los educadores (o sustitutos digitales), los educandos, los contenidos digitales de aprendizaje, y el entorno vital y de aprendizaje.

La literatura emergente sobre refugiados, migrantes y desplazados internos sugiere que los teléfonos móviles se han convertido en un dispositivo digital omnipresente e indispensable. Sin embargo, los programas y la literatura muestran que existe la necesidad de tecnología probada, escalable y aún más ampliamente accesible, como la enseñanza interactiva por radio y la subtitulación de películas o televisión, ya sea sola o en combinación con otras modalidades tecnológicas. El contenido de los programas debe ser relevante para las necesidades y los contextos de los educandos. Por ejemplo, debe permitirles desarrollar competencias digitales y adquirir conocimientos para el trabajo, tener una mejor comprensión de asuntos de salud relevantes, o navegar a través de la burocracia y el papeleo gubernamental.

Sin embargo, a pesar de las ventajas reconocidas de utilizar la lengua materna del educando para la enseñanza, son pocos los programas que citan el uso de los idiomas de origen de los refugiados y migrantes para enseñar la lengua y cultura del país de acogida. Lo mismo ocurre con los programas de alfabetización para desplazados internos. La ampliación del programa **Thabyay eLearning Platform** para incluir el birmano y el karen, además del inglés, y el proyecto **Learning Coin for Equitable Education**, que apoyó el tailandés y el malayo, son ejemplos positivos de esta adaptación.

Estos programas muestran el uso de diversas tecnologías en distintas partes del mundo para enseñar diferentes idiomas. Se dirigen a diversas poblaciones de forma inclusiva, a diferentes escalas, de manera que reflejan adecuadamente los contextos únicos de los jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos para los que se diseñan los programas. Examinar estos programas lleva a una comprensión más crítica del potencial y limitaciones de las TIC para apoyar la alfabetización de estas poblaciones. Sin embargo, lo que no está tan claro y en lo que falta evidencia, es si estos programas basados en la tecnología hacen el mejor uso posible

de recursos limitados, y cómo se comparan los beneficios del aprendizaje obtenidos en estos programas con los alcanzados en los programas que no cuentan o se basan en la tecnología.

Este estudio ofrece cuatro perspectivas relevantes sobre el uso de la tecnología innovadora en la alfabetización y la educación de los refugiados, los migrantes y los desplazados internos. En primer lugar, **existe una brecha significativa entre nuestra comprensión de la alfabetización y la oferta de alfabetización para los jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos.** La alfabetización de los adultos no es evidente en los documentos políticos y jurídicos internacionales, ni en la mayor parte de la literatura producida por las organizaciones internacionales y las organizaciones de ayuda humanitaria, que desempeñan un papel importante en el suministro de educación para los refugiados y los desplazados internos. Es probable que los migrantes tengan distintos grados de acceso a los programas de alfabetización de los adultos, en función de su ubicación: sin embargo, no se dispone de datos confiables en su contexto, ya que los indicadores del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 sobre educación, no se desglosan por condición de migrante o desplazado. Los gobiernos, las organizaciones internacionales y las organizaciones de ayuda humanitaria, deben unirse para comprender la situación, antes de poder abordar este desafío de forma coherente. La reciente evaluación de la alfabetización, la aritmética y las aptitudes para la vida de los jóvenes refugiados sirios en el Líbano llevada a cabo por la UNESCO, con el apoyo del ACNUR, es un ejemplo inspirador para abordar este asunto (UNESCO, 2020b).

En segundo lugar, **las innovaciones tecnológicas que combinan tecnologías y métodos establecidos de bajo costo y no digitales, como la instrucción radiofónica interactiva, con las tecnologías avanzadas ofrecen posibilidades alentadoras para ampliar programas de alfabetización y educación eficaces.** Es preciso seguir explorando estas posibilidades, dado que casi la mitad de la población global no tiene acceso a internet. La falta de acceso a los dispositivos digitales y a la conectividad a internet se está convirtiendo en una barrera cada vez más importante a medida que más programas utilizan las redes sociales, las plataformas de videoconferencia, los sistemas de gestión del aprendizaje y los recursos en línea. Esta situación se ha visto

agravada por las restricciones impuestas a la enseñanza y el aprendizaje presencial durante la pandemia de COVID-19. El desarrollo y el mantenimiento de estos programas requerirá probablemente un compromiso estratégico con múltiples partes interesadas, desde particulares hasta gobiernos, para combinar la experiencia relevante y los recursos para la efectiva implementación de programas de aprendizaje para jóvenes y adultos refugiados, migrantes y desplazados internos.

En tercer lugar, **la bibliografía y los programas subrayan la importancia de situar a los refugiados, los migrantes y los desplazados internos en el núcleo del diseño y aplicación de dichos programas.** Para ello es necesario centrarse en la comprensión de sus necesidades específicas de instrucción, sus experiencias personales y su entorno de aprendizaje, incluyendo su comunidad, desplazamiento, y su práctica en las TIC, entre otras cosas. Los programas y la bibliografía suelen combinar la enseñanza de las competencias digitales en las clases de alfabetización y las lecciones de contenidos dedicados a mejorar la vida cotidiana de los educandos, sus perspectivas de empleo y la participación e interacción con la comunidad.

En cuarto lugar, **la importancia de las asociaciones estratégicas transfronterizas locales, nacionales e internacionales, son fundamentales para la eficacia de los programas de alfabetización y educación apoyados por las TIC.** Los programas destacan cómo el compromiso con las organizaciones locales de base comunitaria fue fundamental para la entrega de dispositivos con las TIC, la realización de cursos de alfabetización y otras oportunidades educativas en múltiples países, la inscripción de educandos refugiados, migrantes y desplazados internos, y el monitoreo y la evaluación. A nivel nacional, los proveedores de telecomunicaciones privados apoyaron la conectividad a Internet, mientras que otras empresas proporcionaron dispositivos con las TIC. Las instituciones gubernamentales también fueron importantes guardianes para llegar a los refugiados, migrantes y desplazados internos, y ayudaron a coordinar la ejecución de los programas. Por último, las numerosas asociaciones transfronterizas ejemplifican cómo los recursos y la experiencia en el uso de las TIC para apoyar la alfabetización y la educación de los refugiados, los migrantes y los desplazados internos existen en todo el mundo y pueden reunirse para aquellos que más lo necesitan.

El reto es considerable y sólo podremos cumplir con nuestra obligación hacia los más vulnerables -refugiados, migrantes y desplazados internos- a través de los esfuerzos colectivos de los gobiernos, las organizaciones internacionales, la academia, los proveedores de alfabetización, las empresas del sector privado, los educadores y los educandos. Sólo así será posible cumplir con las obligaciones consagradas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

6.1 CRITERIOS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Dimensión	Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
Nivel de educación	<ul style="list-style-type: none"> – Secundaria y postsecundaria – EFTP (Educación y formación técnica y profesional) – Educación superior – Aprendizaje y educación de los adultos (alfabetización) 	<ul style="list-style-type: none"> – Primera infancia – Primaria
Tipo de educación	<ul style="list-style-type: none"> – Formal – Informal y no formal – Estatal – No estatal 	
Países	<ul style="list-style-type: none"> – Todos los países 	
Edad	<ul style="list-style-type: none"> – Jóvenes y adultos⁸ 	<ul style="list-style-type: none"> – Niños menores de 15 años
Estatus migratorio	<ul style="list-style-type: none"> – Refugiados, solicitantes de asilo, desplazados internos, migrantes 	<ul style="list-style-type: none"> – Apátridas
Edad de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> – Centrarse en los últimos 5 años (2015+) – O piezas clave de los últimos 10 años (2010+) 	
Tipos de estudios	<ul style="list-style-type: none"> – Estudios revisados por sus pares (publicados en revistas académicas) – Estudios cuantitativos diseñados para examinar elementos específicos del mecanismo asumido de actuación – Metaestudios – Investigación cualitativa (incluida la investigación académica) – Evaluaciones de programas – Literatura gris – Revisiones de la literatura – Investigación académica conceptual y teórica 	<ul style="list-style-type: none"> – Estudios que no permiten comprender mejor los mecanismos en juego – Estudios puramente exploratorios (sin resultados válidos/ creíbles sobre los efectos; tamaño del efecto)
Idioma del documento	<ul style="list-style-type: none"> – Inglés 	

⁸www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf

6.2 MARCO PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LAS PRUEBAS

Principios de calidad	Principios asociados
Marco conceptual	¿Reconoce el estudio la investigación existente?
	¿Construye el estudio un marco conceptual?
	¿Plantea el estudio una pregunta de investigación?
	¿El estudio plantea una hipótesis?
Apertura y transparencia	¿Presenta el estudio o proporciona vínculos a los datos brutos que analiza?
	¿Reconoce el autor las limitaciones/debilidades de su trabajo?
Adecuación y rigor	¿Identifica el estudio un diseño de investigación?
	¿Identifica el estudio un método de investigación?
	¿Demuestra el estudio por qué el diseño y el método elegidos son buenas formas de explorar la pregunta de investigación?
Validez	¿Ha demostrado el estudio la validez de su medición?
	¿Es el estudio internamente válido?
	¿Es el estudio externamente válido?
Fiabilidad	¿Ha demostrado el estudio la fiabilidad de su medición?
	¿Ha demostrado el estudio que su técnica analítica seleccionada es fiable?
Contundencia	¿El autor "orienta" al lector en el camino a seguir?
	¿Las conclusiones se basan claramente en los resultados del estudio?

Fuente: Departamento de Desarrollo Internacional (Department for International Development, DFID por sus siglas en inglés), 2014

6.3 LISTA COMPLETA DE 25 PROGRAMAS

No	Nombre del programa	Nombre de la organización	País de origen	Sitio Web:	Años de actividad
1	Amamos leer	Amamos leer	Jordania	www.welovereading.org	2006 -
2	Aviones de papel	Aviones de papel	EUA	www.paper-airplanes.org	2014 -
3	Basabali Wiki	BASAbali	Indonesia	www.BASAbali.org	2011 -
4	Better Connections	Reach Out to Asia - Education Above All	Qatar	reachouttoasia.org	2014 -
5	Broad Class – Listen to Learn	Fundación POWER99	Pakistán	www.power99.foundation	2015 - 2017
6	Connected: Adult Language Learning through Drama	Compañía de Teatro de Sidney	Australia	www.sydneytheatre.com.au/connected	2016 -
7	English Language Course for Refugee Teachers	<i>Fideicomiso para el Desarrollo de la Educación</i> (EdDevTrust)	Reino Unido	www.educationdevelopmenttrust.com	2017 -
8	DigLin: El instructor de alfabetización digital	Colegio Friesland	Países Bajos		2013 -
9	Dogme Training Programme	Mosaik Education	Reino Unido	https://mosaik.ngo/	2020 -
10	Education for Humanity	Education for Humanity, Universidad Estatal de Arizona	EUA	www.edforhumanity.asu.edu	2019
11	Global English Language Programme	<i>Jesuit Worldwide Learning</i>	Suiza	www.jwl.org/en/home	2017 -
12	Kepler Kiziba	Kepler	Ruanda	www.kepler.org	2017 -
13	Kiron Campus	Kiron Open Higher Education GmbH	Alemania	www.kiron.ngo	2017 -
14	Learning Coin for Equitable Education	UNESCO Bangkok	Tailandia	www.bangkok.unesco.org/theme/non-formal-education-and-literacy	2018-2019
15	Migrant Liter@cies	Centro Zaffiria	Italia	www.zaffiria.it	2017 -
16	Misión del ACNUR y la Fundación Makhzoumi con l'dad Center	Asociación de Amigos de los Discapacitados	Líbano	www.friendsfordisabled.org	2017 -
17	M-Shule SMS Learning & Training	M-Shule	Kenia	https://m-shule.com/	2017 -

No	Nombre del programa	Nombre de la organización	País de origen	Sitio Web:	Años de actividad
18	Programa Juvenil del Consejo Noruego para los Refugiados	Consejo Noruego para los Refugiados - Jordania	Noruega	www.nrc.no/	2012 -
19	Rising On Air	Rising Academy Network	Sierra Leona	www.risingacademies.com	2020 -
20	Sistema Interactivo Transformemos Educando	Fundación para el Desarrollo Social Transformemos	Colombia	www.transformemos.com	2004 -
21	SpråkPlay	Språkkraft (Poder lingüístico) NPO	Suecia	www.sprakkraft.org	2015 -
22	Thabyay eLearning Platform	Fundación Educativa Thabyay	Myanmar	www.tepedu.org	2009 -
23	Upskilling Adults 45+ with Migrant Background	Instituto Rumano para la Educación de Adultos	Rumanía	www.irea.ro	2019 - 2022
24	Uso de plataformas educativas, TV, como aprendizaje de alfabetización y educación innovadora para refugiados, migrantes y desplazados internos en Siria	Centro Nacional para el Desarrollo del Currículo Educativo, Ministerio de Educación de Siria	República Árabe Siria	www.sep.edu.sy	2018 -
25	vhs-Lernportal	Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV, Asociación Alemana de Educación de los Adultos)	Alemania	www.volkshochschule.de	2016 -

- ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados). 2016a. *Conectando a los refugiados: Cómo Internet y la conectividad móvil pueden mejorar el bienestar de los refugiados y transformar la acción humanitaria*. Ginebra, ACNUR.
- ACNUR. 2016b. *Faltante: La educación de los refugiados en la crisis*. Ginebra, ACNUR.
- ACNUR. 2017. *Tendencias globales: El desplazamiento forzado en 2016*. [PDF] Ginebra, ACNUR. Disponible en: <https://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf> [Consultado el 28 de octubre de 2021].
- ACNUR. 2019a. Enseñar sobre los refugiados: Guía para trabajar con niños refugiados que luchan con el estrés y el trauma. [PDF] Ginebra, ACNUR. Disponible en: <https://www.unhcr.org/59d346de4.pdf> [Consultado el 16 de julio de 2021].
- ACNUR. 2019b. *Educación de los refugiados 2030: Una estrategia para la inclusión de los refugiados*. Copenhague, ACNUR.
- ACNUR. 2021. *Tendencias globales: El desplazamiento forzado en 2020*. Copenhague, ACNUR.
- ACNUR. 2022a. Definición de desplazado interno. [en línea] Disponible en: <https://emergency.unhcr.org/entry/250553/idp-definition> [Consultado el 2 de marzo de 2022].
- ACNUR. 2022b. Definición de migrante. [en línea] Disponible en: <https://emergency.unhcr.org/entry/44937/migrant-definition> [Consultado el 2 de marzo de 2022].
- Adamuti-Trache, M., Anisef, P. y Sweet, R. 2018. Diferencias en el dominio del idioma y las estrategias de aprendizaje entre las mujeres inmigrantes en Canadá. *Revista de la Lengua, Identidad y Educación*, 17, pp. 1-18.
- AGNU (Asamblea General de las Naciones Unidas). 1950. *Proyecto de convención sobre el estatuto de los refugiados*, 14 de diciembre de 1950, A/RES/429. [en línea] Nueva York, AGNU. Disponible en: <https://www.refworld.org/docid/3b00f08a27.html> [Consultado el 7 de octubre de 2021].
- AGNU. 2016. Declaración de Nueva York para los refugiados y los migrantes. A/RES/71/1. Resolución adoptada por la Asamblea General el 19 de septiembre de 2016. [en línea] Disponible en: https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/71/1 [Consultado el 8 de marzo de 2022].
- AGNU. 2019. Pacto mundial para una migración segura, ordenada y regular. A/RES/73/195. Resolución adoptada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2018. [en línea] Disponible en: https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/73/195 [Consultado el 8 de marzo de 2022].
- Ahmad, K. S., Armarego, J. y Sudweeks, F. 2017. El impacto de la utilización del aprendizaje de idiomas asistido por tecnología móvil (MALL) en la adquisición de vocabulario entre las mujeres migrantes que aprenden inglés. *Revista interdisciplinaria de cibercapacidades y aprendizaje a lo largo de toda la vida*, Volume 13, pp. 37-57.
- Ahmadzadeh, H., Çorabatır, M., Al Hussein, J., Hashem, L. y Wahby, S. 2014. *Garantizar una educación de calidad para los jóvenes refugiados de Siria (12-25 años): Un ejercicio de mapeo*. Oxford, Centro de Estudios sobre Refugiados, Universidad de Oxford.
- Alami, S.O., Dulli, L., Dal Santo, L., Rastagar, S.H., Seddiqi, S., Hemat, S., Burke, J.M. y Todd, C.S. 2019. Cómo hacer llegar la información sanitaria a los jóvenes desplazados internos en Afganistán: ¿Puede la tecnología de la telefonía móvil salvar la brecha? *Investigación Gates Open*, 3, p. 1.483.
- Aoki, Y. y Santiago, L. 2018. ¿Hablar mejor, hacer mejor? Educación y salud de los inmigrantes en el Reino Unido. *Economía laboral*, 52(C), pp. 1-17.
- Artamonova, O. y Androutsopoulos, J. 2019. Prácticas lingüísticas basadas en teléfonos inteligentes entre los refugiados: Repertorios mediacionales entre dos familias. Documento de debate 4 (2019), presentado el 22.08.2019. *Revista de Lingüística de los Medios de Comunicación*, [PDF] Disponible en: https://dp.jfml.org/wp-content/uploads/DP004_2019_Artamonova-Androutsopoulos_Smartphone-Based-Language-Practices.pdf [Consultado el 13 de marzo de 2022].
- Banes, D., Allaf, C. y Salem, M.M. 2019. Refugiados, educación y discapacidad: Abordando las necesidades educativas de los refugiados de habla árabe con problemas de aprendizaje. En: *Lengua, enseñanza y pedagogía para la educación de los refugiados*. Bradford, Emerald Publishing.

- Bartram, L., Bradley, L. y Al-Sabbagh, K. 2018. Aprendizaje móvil con hablantes de árabe en Suecia. En: *Octavo Simposio Anual de Educación Comparada del Golfo (GCES). Lo público, lo privado y la filantropía: Explorando el impacto de los nuevos actores en la educación en el CCG. Actas de la conferencia, 7-9 de abril de 2018, Ras Al Khaimah, EAU.* [PDF] Disponible en: <http://gces.ae/wp-content/uploads/2018/12/GCES-Proceedings-Final-2018.pdf> [Consultado el 12 de marzo de 2022].
- Bellino, M. J. y Dryden-Peterson, S. 2019. Inclusión y exclusión dentro de una política de integración nacional: La educación de los refugiados en el campo de refugiados de Kakuma en Kenia. *Revista Británica de Sociología de la Educación*, 40 (2), pp. 222-238.
- Bengtsson, S. y Naylor, R. 2016. Educación para refugiados y desplazados internos en países de ingresos bajos y medios: Identificando retos y oportunidades. *HEART*, [en línea] 1 de noviembre. Disponible en: <https://www.heart-resources.org/topic/education-for-refugees-and-idps/> [Consultado el 7 de marzo de 2022].
- Bosch, A. 2004. Sostenibilidad y enseñanza radiofónica interactiva: Por qué algunos proyectos perduran. En: D.W. Chapman y L.O. Mählck, L.O. eds. 2004. *Adaptación de la tecnología para la mejora de la escuela: Una perspectiva global*, p. 149.
- Bradley, L., Bartram, L., Al-Sabbagh, K. W., y Algers, A. 2020. Diseñar el aprendizaje de idiomas por tecnología móvil con inmigrantes de habla árabe. *Entornos de aprendizaje interactivos*, [en línea] Disponible en: 10.1080/10494820.2020.1799022 [Consultado el 16 de marzo de 2022].
- Bugre, M. y Chana, A. 2018. *Promover la inclusión de los migrantes en la educación de adultos: Brechas y mejores prácticas. Informe de investigación nacional: Malta 2018*. Malta, Fundación de Acogida y Apoyo a los Migrantes.
- Bundesagentur für Arbeit. 2022. Encuentra el trabajo adecuado con MYSKILLS. [sitio web] Disponible en: <https://www.arbeitsagentur.de/en/myskills-test-english> [consultado el 9 de abril de 2022].
- Burston, J. 2015. Veinte años de implementación de proyectos MALL: Un metaanálisis de los resultados del aprendizaje, [e-journal] *ReCALL, Cambridge University Press*, 27(1), pp. 4-20. Disponible a través de: 10.1017/S0958344014000159 [Consultado el 14 de marzo de 2022].
- Burt, M., Peyton, J.K. y Schaetzel, K. 2008. *Trabajando con adultos que aprenden inglés con alfabetización limitada: Investigación, práctica y desarrollo profesional*. Informe de la red CAELA. Octubre de 2008. [PDF] Washington, D.C., OVAE. Disponible en: <https://www.cal.org/adultesl/pdfs/working-with-adult-english-language-learners-with-limited-literacy.pdf> [Consultado el 9 de marzo de 2022].
- Bustamante, L., Cerqueira, R. O., Leclerc, E., y Brietzke, E. 2017. Estrés, trauma y trastorno de estrés postraumático en migrantes: Una revisión exhaustiva. *Revista brasileña de psiquiatría*, [en línea] Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/QdgssR96RJHqJxc3Qf33Xvq/?lang=en> [Consultado el 16 de julio de 2021].
- Cerna, L. 2019. *La educación de los refugiados: Modelos y prácticas de integración en los países de la OCDE*. Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE, nº 203. [en línea] París, Ediciones de la OCDE. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/refugee-education_a3251a00-en [Consultado el 10 de marzo de 2022].
- Chakroun, B. 2018. Validación del aprendizaje previo: Nuevos desarrollos y retos pendientes. En: R. Duvekot, A. Karttunen, M. Noack, L. Van Den Brande. eds. 2020. *Hacer que la política funcione con el aprendizaje previo para la educación y el mercado laboral*. [PDF] Houten/Berlín, European Centre Valuation of Prior Learning & Bertelsmann Stiftung. Disponible en: <https://ec-vpl.nl/downloads/book-2020-english-vplbiennale-making-policy-work.pdf> [Consultado el 20 de agosto de 2021].
- Charitonos, K. y Kukulka-Hulme, A. 2017. *Intervenciones comunitarias para el aprendizaje de idiomas*. Troyes, The Open University.
- Chiswick, B. R. 2016. *Marea lingüística: la economía de la lengua ofrece importantes lecciones para que Europa pueda integrar mejor a los inmigrantes*. Bonn, IZA.
- COL (Commonwealth of Learning). 2020. *Aprendizaje abierto y a distancia: Términos clave y definición*, Vancouver, Commonwealth of Learning.
- Collier, V.P. 1989. ¿Cuánto tiempo? Una síntesis de la investigación sobre el rendimiento académico en una segunda lengua. *TESOL Quarterly*, [e-journal] 23(3), pp. 509-531. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3586923?origin=crossref> [Consultado el 9 de marzo de 2022].
- Collins, A., Brown, J.S., y Newman, S.E. 1987. *Aprendizaje cognitivo: Enseñar el oficio de la lectura, la escritura y las matemáticas* (Informe técnico nº 403). Laboratorios BBN, Centro para el Estudio de la Lectura, Universidad de Illinois, Cambridge, MA.

- Crenshaw, K. 1989. Desmarcando la intersección de raza y sexo: Una crítica feminista negra de la doctrina antidiscriminatoria, la teoría feminista y la política antirracista. *Foro Jurídico de la Universidad de Chicago*, [en línea] Disponible en: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/> [Consultado el 16 de marzo de 2022].
- Dahm, R. y De Angelis, G. 2018. El papel de la alfabetización en la lengua materna en el aprendizaje de la lengua y de las matemáticas: ¿Existe un beneficio multilingüe para ambos? *Revista Internacional de Multilingüismo*, 15(2), pp. 194-213.
- Dahya, N. y Dryden-Peterson, S. 2016. Rastreado las vías de acceso a la educación superior de los refugiados: El papel de las redes de apoyo virtual y los teléfonos móviles para las mujeres en los campos de refugiados. *Comparative Education*, [en línea] Disponible en: <https://dash.harvard.edu/handle/1/30195733> [Consultado el 27 de agosto de 2021].
- Damiani, V. y G. Agrusti. 2018. Recursos en línea para promover la inclusión social de los refugiados e inmigrantes en Italia: Temas, enfoques y herramientas para desarrollar cursos culturalmente sensibles. En: *Procedimientos EDULEARN18: X Conferencia Internacional sobre Educación y Nuevas Tecnologías del Aprendizaje*, Palma, España, 2-4 de julio de 2018. Valencia, IATED.
- Demmans Epp, C. 2017. Los migrantes y el uso de la tecnología móvil: Lagunas en el apoyo que ofrecen las herramientas actuales. *Revista de Medios Interactivos en la Educación*, [en línea] Disponible en: <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/jime.432/> [Consultado el 13 de marzo de 2022].
- DIFD (Departamento de Desarrollo Internacional). 2014. *Cómo anotar: Evaluar la solidez de las pruebas*. Londres, DIFD.
- Dooley, K. y Thangaperumal, P. 2011. Pedagogía y participación: La alfabetización de alumnos refugiados de origen africano poco alfabetizados en un sistema escolar occidental. *Lengua y educación*, [e-journal] 25, pp. 385-397. Disponible a través de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500782.2011.573075>. [Consultado el 9 de marzo de 2022].
- Eby, J., Iverson, E., Smyers, J., y Kekic, E. 2011. El papel de la comunidad religiosa en el reasentamiento de refugiados en Estados Unidos. *Revista de Estudios sobre Refugiados*, 24(3), pp. 586-605.
- Ferris, E. y Winthrop, R. 2011. Educación y desplazamiento: Evaluando las condiciones de los refugiados y desplazados internos afectados por el conflicto. *Institución Brookings*, [en línea] 1 de marzo. Disponible en: <https://www.brookings.edu/research/education-and-displacement-assessing-conditions-for-refugees-and-internally-displaced-persons-affected-by-conflict/> [Consultado el 8 de marzo de 2022].
- Finn, H.B. 2011. Superando barreras: Adultos refugiados supervivientes del trauma en una comunidad de aprendizaje. *TESOL Quarterly*, [e-journal] 44 (3), pp. 586-596. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/230531865_Overcoming_Barriers_Adult_Refugee_Trauma_Survivors_in_a_Learning_Community [Consultado el 16 de julio de 2021].
- García Botero, G., Questier, F., y Zhu, C. 2019. Aprendizaje de idiomas autodirigido en un contexto de asistencia móvil fuera de clase: ¿Cumplen los estudiantes con lo que dicen? *Aprendizaje de idiomas asistido por ordenador*, [en línea] Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2018.1485707> [Consultado el 12 de marzo de 2022].
- Gaved, M. y Peasgood, A. 2017. Adaptación frente a aprendizaje: Un reto para los emigrantes que aprenden idiomas utilizando teléfonos inteligentes. *Revista de Medios Interactivos en la Educación*, [en línea] Disponible en: <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/jime.436/> [Consultado el 11 de marzo de 2022].
- Gladwell, C., Hollow, D., Robinson, A., Norman, B., Bowerman, E., Mitchell, J., Floremont, F. y Hutchinson, P. 2016. *Educación superior para refugiados en entornos de bajos recursos: Revisión del panorama*. Londres, Jigsaw Consult.
- Godwin-Jones, R. 2011. Tecnologías emergentes: Aplicaciones móviles para el aprendizaje de idiomas. *Aprendizaje de idiomas y tecnología*, [PDF] Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/84321238.pdf> [Consultado el 13 de marzo de 2022].
- Grotlüschen, A., Heilmann, L., Dutz, G. y Chachashvili-Bolotin, S. 2021. ¿La gente como yo no tiene voz aquí? Sentimientos de participación sociopolítica de los inmigrantes recién llegados a Austria, Canadá, Alemania, Israel y Estados Unidos. *Entre el PIAAC y los nuevos estudios de alfabetización. Lo que la educación de adultos puede aprender de las evaluaciones a gran escala sin adoptar el paradigma neoliberal*, [en línea] Disponible en: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21944/pdf/Grotlueschen_Heilmann_2021_Between_PIAAC_and.pdf [Consultado el 10 de marzo de 2022].

- Grupo de Desarrollo de la Diversidad. 2016. *Metodología de la educación de los inmigrantes adultos*. Vilnius, Grupo de Desarrollo de la Diversidad.
- Hallgarten, J., Gorgen, K. y Sims, K. 2020. ¿Cuáles son las lecciones aprendidas del apoyo a la educación en conflictos y emergencias que podrían ser relevantes para las respuestas relacionadas con la EdTech en la COVID19? *HEART*, [en línea] 2 de junio. Disponible en: https://www.heart-resources.org/doc_lib/what-are-the-lessons-learned-from-supporting-education-in-conflicts-and-emergencies-that-could-be-relevant-for-edtech-related-responses-to-covid-19/ [Consultado el 11 de marzo de 2022].
- Handicap International. 2014. *Víctimas ocultas de la crisis siria: Discapacitados, heridos y adultos mayores refugiados*. Londres, Handicap International.
- Hanemann, U. 2018. *Programas de lengua y alfabetización para inmigrantes y refugiados: Desafíos y caminos a seguir*. Documento de referencia preparado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019. [PDF] Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266077/PDF/266077eng.pdf.multi> [Consultado el 16 de marzo de 2022].
- Haseman, B.C. 1991. Improvisación, proceso dramático y arte dramático. *La revista de teatro*, [en línea] Disponible en: <https://eprints.qut.edu.au/53856/> [Consultado el 16 de marzo de 2022].
- Heinemann, A. 2017. La formación de "buenos ciudadanos": Cursos de alemán para inmigrantes y refugiados. *Estudios sobre la educación de los adultos*, [en línea] Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02660830.2018.1453115> [Consultado el 10 de marzo de 2022].
- Hiemstra, R. 1994. Aprendizaje autodirigido. En: T. Husen y T. N. Postlethwaite. eds. *La Enciclopedia Internacional de la Educación* (segunda edición). Oxford, Pergamon Press.
- Hiemstra, R. y Brockett, R.G. 1994. La resistencia a la autodirección en el aprendizaje puede ser superada. *Nuevas orientaciones para la educación de los adultos y la formación continua*, [revista electrónica] 1994(64), pp. 89-92. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.36719946413> [Consultado el 13 de marzo de 2022].
- Hiller, H. H. y Franz, T. M. 2004. Nuevos lazos, viejos lazos y lazos perdidos: El uso de Internet en la diáspora. *Nuevos medios de comunicación y sociedad*, [e-journal] 6(6), pp. 731-752. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/146144804044327> [Consultado el 10 de marzo de 2022].
- Hounsell, B. y Owuor, J. 2018. *Oportunidades y obstáculos para el uso de la tecnología móvil e Internet en el campo de refugiados de Kakuma y el asentamiento de refugiados de Nakivale. Innovating mobile solutions for refugees in East Africa*. [PDF] n.p., Samuel Hall. Disponible en: https://www.elrha.org/wp-content/uploads/2018/02/Innovating_mobile_solutions_Report.pdf [Consultado el 11 de marzo de 2022].
- IDMC (Centro Internacional de Vigilancia de los Desplazamientos). 2021. *GRID 2021. Desplazamiento interno en un clima cambiante*. [PDF] Ginebra, IDMC. Disponible en: https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/grid2021_idmc.pdf [Consultado el 2 de agosto de 2021].
- Ilyas, Z. 2019. *El primer megaproyecto de Pakistán, la presa de Mangla en Azad Jammu y Cachemira (AJK) y la presa de Tarbela, una presa rellena de tierra en el río Indo en Khyber Pakhtunkhwa, Pakistán*. Departamento de Ingeniería Civil, tareas de laboratorio de mecánica de fluidos 1 y 2. Universidad Islámica Internacional de Islamabad. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/331397574_The_First_Mega_Project_of_Pakistan_Mangla_Dam_Azad_Jammu_and_Kashmir_AJK_Tarbela_Dam_an_earth-filled_dam_on_the_Indus_River_in_Khyber_Pakhtunkhwa_Pakistan [Consultado el 15 de marzo de 2022].
- Isserlis, J. 2000. *El trauma y el estudiante de inglés*. [en línea] Disponible en: <https://www.cal.org/caela/esl-resources/digests/trauma2.html> [Consultado el 16 de julio de 2021].
- Jones, A., Kukulska-Hulme, A., Norris, L., Gaved, M., Scanlon, E., Jones, J. y Brasher, A. 2017. Apoyar el aprendizaje de idiomas de los inmigrantes en los teléfonos inteligentes: Un ensayo de campo. *Estudios en la educación de los adultos*, [revista electrónica] 49(2), pp. 228-252. Disponible a través de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02660830.2018.1463655?journalCode=rsia20> [Consultado el 11 de marzo de 2022].
- Joyes, C. y James, Z. 2018. Una visión general de las TIC para la educación de los refugiados y desplazados internos. Informe de K4D Helpdesk. [PDF] Brighton, Institute of Development Studies. Disponible en: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/505_ICTs_for_Education_of_Refugees_and_IDPs.pdf [Consultado el 10 de marzo de 2022].

- Kalocsányiová, E. 2017. Hacia un enfoque de creación de repertorios: El multilingüismo en las clases de idiomas para refugiados en Luxemburgo. *Lengua y comunicación intercultural*, [e-journal] (17)4, pp. 474-493. Disponible a través de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14708477.2017.1368149?journalCode=rmlj20> [Consultado el 10 de marzo de 2022].
- Khanlou, N., Khan, A., Vazquez, L.M. y Zangeneh, M. 2021. Alfabetización digital, acceso a la tecnología e inclusión de los jóvenes adultos con discapacidades del desarrollo. *Revista de discapacidades físicas y del desarrollo* [e-journal] 33, (pp. 1-25). Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10882-020-09738-w> [Consultado el 15 de marzo de 2022].
- Klingenberg, M. y Rex, S. 2016. *Los refugiados: Un reto para la educación de adultos*. Bonn, DWV International.
- Knowles, M. S. 1975. *Aprendizaje autodirigido*. Nueva York, Association Press.
- Kukulska-Hulme, A., Gaved, M., Jones, A., Norris, L. y Peasgood, A. 2017. Experiencias con tecnologías móviles de aprendizaje de idiomas para inmigrantes más allá del aula. En: J. Beacco, H. Krumm, D. Little y P. Thalgot. eds. 2017. *La integración lingüística de los inmigrantes adultos* [en línea] <https://library.oapen.org/bitstream/id/490dda80-2b69-43cb-97c4-93a6766c1ce9/9783110477498.pdf> [Consultado el 15 de marzo de 2022].
- Lanciotti, M. 2019. Alfabetización de adultos: Un componente esencial del CRRF. *Revisión de la migración forzada*, [en línea] Disponible en: <https://www.fmreview.org/education-displacement/lanciotti> [Consultado el 14 de marzo de 2022].
- Leung, L. 2011. Llamando a casa. *Revisión de la migración forzada*, [en línea] Disponible en: <https://www.fmreview.org/technology/leung> [Consultado el 14 de marzo de 2022].
- Lewis, K. y Thacker, S. 2016. *Las TIC y la educación de los refugiados: Un balance de los enfoques innovadores en la región MENA*. Washington, D.C., Banco Mundial.
- Long, H. B. 1989. El aprendizaje autodirigido: Teoría y práctica emergentes. En: H.B. Long y Asociados. *Aprendizaje autodirigido: Teoría y práctica emergentes*. Norman, Oklahoma Centro de Investigación para la Educación Profesional Continua y Superior, Universidad de Oklahoma.
- Lopes, H. y McKay, V. 2020. El aprendizaje y la educación de adultos como herramienta para contener las pandemias: La experiencia de COVID-19. *Revista Internacional de Educación - Revista de Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida*, [en línea] Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-020-09843-0> [Consultado el 15 de marzo de 2022].
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. y Forcier, L. B. 2016. *Inteligencia desatada: Un argumento a favor de la IA en la educación*. [PDF] Londres, Pearson Education. Disponible en: <http://oro.open.ac.uk/50104/1/Luckin%20et%20al.%20-%202016%20-%20Intelligence%20Unleashed.%20An%20argument%20for%20AI%20in%20Educ.pdf> [Consultado el 6 de abril de 2022].
- Majhanovich, S. y Deyrich, M-C. 2017. Aprendizaje de idiomas para apoyar la inclusión social activa: Cuestiones y retos para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. *International Review of Education - Revista de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida*, 63, pp. 435-452. Disponible en: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11159-017-9656-z.pdf> [Consultado el 7 de marzo de 2022].
- Mason, B. y Buchmann, D. 2016. ICT4 Refugiados: Un informe sobre el panorama emergente de las respuestas digitales a la crisis de los refugiados. *La Red de Iniciativas de Comunicación*, [en línea] Disponible en: <https://www.cominit.com/global/content/ict4refugees-report-emerging-landscape-digital-responses-refugee-crisis> [Consultado el 14 de marzo de 2022].
- Moser, H. 2012. *Abrir las puertas de la educación de adultos a los inmigrantes: Directrices para trabajar con embajadores de la educación. Proyecto Grundtvig "Comunidad de Aprendizaje"*. [PDF] Graz, Zebra Publishing. Disponible en: https://www.bgz-berlin.de/media/r18_opening_doors_to_adult_education_for_migrants_hohe_aufloesung.pdf [Consultado el 15 de marzo de 2022].
- Netto, G., Baillie, L., Georgiou, T., Teng, L.W., Endut, N., Strani K. y O'Rourke, B. 2022 Resiliencia, uso de teléfonos inteligentes e idioma entre los refugiados urbanos del Sur Global. *Revista de Estudios Étnicos y Migratorios*, [en línea] Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1369183X.2021.1941818> [Consultado el 13 de marzo de 2022].
- OCDE. 2016. Skills Matter: Otros resultados de la encuesta sobre competencias de los adultos. París, Ediciones de la OCDE.
- OCDE. 2022. Educación y aprendizaje de adultos: Barreras a la participación. [en línea] (Fecha de extracción: 13:09 del 7 de abril de 2022). Disponible en: <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=101795> [Consultado el 22 de marzo de 2022].

- OCHA (Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios). 2004. *Principios rectores de los desplazamientos internos*. [en línea] Disponible en: <https://www.unhcr.org/protection/idps/43ce1cff2/guiding-principles-internal-displacement.html> [consultado el 8 de marzo de 2022].
- OCHA. 2016. Declaración de Nueva York para los Refugiados y Migrantes. New York, ONU.
- OCHA. 2019. *Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular*. New York, ONU.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). 2014. *Perspectivas de la migración internacional 2014*. París, OCDE. Disponible en: https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2014-en. [https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2014_migr_outlook-2014-en Consultado el 23 de agosto de 2021].
- OIM (Organización Internacional para las Migraciones). 2019. *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. [PDF] Ginebra, OIM. Disponible en: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf [Consultado el 10 de abril de 2022].
- ONU (Naciones Unidas). 2020. Youth. [en línea] Disponible en: <https://www.un.org/en/sections/issues-depth/youth-0/> [consultado el 21 de agosto de 2020].
- Palanac, A. 2020. Hacia una pedagogía ELT para refugiados informada por el trauma. *Cuestiones lingüísticas*, [en línea] Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/341452361_Towards_a_trauma-informed_ELt_pedagogy_for_refugees [Consultado el 16 de julio de 2021].
- Perry, K.H. y Moses, A.M. 2011. Televisión, lengua y prácticas de alfabetización en familias de refugiados sudaneses: "Aprendí a deletrear en inglés en el Canal 18". *Investigación en la enseñanza del inglés*, 45, pp. 278-307.
- Picciano, A. 2009. Mezclar con propósito: el modelo multimodal. *Revista del Centro de Investigación en Tecnología Educativa*, [PDF] Disponible en: <http://rcetj.org/index.php/rcetj/article/view/11/14> [Consultado el 27 de agosto de 2021].
- Pozzo, M. y Nerghe, A. 2020. Holandés sin los holandeses: Impactos del discurso, la política y los programas en la integración social y la adquisición del idioma de los jóvenes refugiados (de 12 a 23 años). *Identidades sociales*, [en línea] Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504630.2020.1814721> [Consultado el 10 de marzo de 2022].
- Proyecto Brookings-Bern sobre Desplazamiento Interno. 2008. *Proteger a los desplazados internos: Un manual para la legislación y los responsables políticos*. Disponible en: <https://www.refworld.org/docid/4900944a2.html> [Consultado el 23 de agosto de 2021].
- Richards, J. C. 2015. El rostro cambiante del aprendizaje de idiomas: El aprendizaje más allá del aula. *Revista RELC*, [e-journal] 46(1), pp. 5-22. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0033688214561621> [Consultado el 15 de marzo de 2022].
- Sabie, D., Sabie, S., Ekmekcioglu, C., Rohanifar, Y., Hashim, F., Easterbrook, S. y Ahmed, S.I. 2019. El exilio dentro de las fronteras: Entendiendo los límites de los desplazados internos en Irak. Documento de la conferencia, [e-journal] pp. 1-16. Disponible en: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3338103.3338104> [Consultado el 11 de marzo de 2022].
- Scheible, J. A. 2018. *Alfabetización y adquisición de la lengua alemana entre los refugiados: El conocimiento del alemán y la necesidad de apoyo entre los asistentes a los cursos de integración que aprenden un segundo alfabeto y los que no saben leer y escribir*. BAMF-Brief Analysis, 1-2018. [PDF] Nürnberg, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ). Disponible en: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/67560> [Consultado el 10 de abril de 2022].
- Simas, H., Halat, R., Maayah, R., Dabdoub, R., Rafidi, T., Abou Shaaban, S. y Hamdy, H. 2017. *Aprendizaje mixto de inglés para refugiados: Retos y posibilidades*. Informe final. [PDF] Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/341115039_Blended_English_Language_Learning_for_Refugees_Challenges_and_Possibilities_Final_Report [Consultado el 10 de abril de 2022].
- Smith-Khan, L. y Crock, M. 2018. *Hacer realidad los derechos a la educación para los refugiados con discapacidad*. Documento de referencia preparado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019. [PDF] París, UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266058/PDF/266058eng.pdf.multi> [Consultado el 15 de marzo de 2022].
- Smyser, H. 2019. Adaptación de las tecnologías convencionales con estudiantes de idiomas refugiados: Una visión general de las posibilidades. En: E. Sengupta y P. Blessinger. eds. 2019. *Lengua, enseñanza y pedagogía para la educación de los refugiados*. Innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje de la educación superior, Vol. 15. Bradford, Emerald Publishing. Ch. 8.

- Smythe, S. y Breshears, S. 2017. Complicando el acceso: Desigualdad digital y aprendizaje de adultos en un espacio informático de acceso público. *Revista canadiense para el estudio de la educación de adultos*, [en línea] Disponible en: <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5362> [Consultado el 15 de marzo de 2022]
- Souto-Otero, M. y Villalba-García, E. 2015. Migración y validación del aprendizaje no formal e informal en Europa: ¿Inclusión, exclusión o polarización en el reconocimiento de las competencias? *Revista Internacional de Educación*, [en línea] Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-015-9516-7> [Consultado el 23 de agosto de 2021].
- Spotti, M., Kluzer, S. y Ferrari, A. 2010. ICT y L2 adquisición de los inmigrantes adultos: Resultados de un estudio comparativo en los Países Bajos y Suecia. *Procedimientos de la Conferencia: ICT para el aprendizaje de idiomas*. Bruselas, Comisión Europea. pp. 1-5.
- Stewart, F. 2014. Desigualdades horizontales e interseccionalidad. En: E. Samman y J.M. Roche. eds. *Desigualdad de grupo e interseccionalidad*. [PDF] n.p., Maitreyee. Disponible en: <https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/sites/default/files/publication/document/2017/2/Group%20inequality%20intersectionality.pdf> [Consultado el 15 de marzo de 2022].
- Stinson, M y Freebody, K.2005. *Teatro y comunicación oral*. [en línea] Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/279668591_Drama_and_oral_communication [Consultado el 27 de agosto de 2021].
- Tauson, M. y Stannard, L. 2016. *EdTech para el aprendizaje en situaciones de emergencia y desplazamiento: Una revisión rigurosa y una síntesis narrativa*. Londres, Save the Children.
- UA (Unión Africana). 2020. *Convención de la Unión Africana para la protección y asistencia de los desplazados internos en África (Convención de Kampala)*. [en línea] Disponible en: <https://au.int/en/treaties/african-union-convention-protection-and-assistance-internally-displaced-persons-africa> [consultado el 8 de marzo de 2022].
- UIL (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida). De próxima aparición. El reconocimiento, la validación y la acreditación de los resultados del aprendizaje de los inmigrantes y los refugiados: Una revisión de la documentación". Hamburgo, UIL.
- UIL. 2012. *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, la validación y la acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. [en línea] Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360> [consultado el 20 de agosto de 2021].
- UIL. 2016a. *Aprovechando el potencial de las TIC: Programas de alfabetización y aritmética que utilizan la radio, la televisión, los teléfonos móviles, las tabletas y los ordenadores*. Hamburgo, UIL.
- UIL. 2016b. *La alfabetización en contextos multilingües y multiculturales: Enfoques eficaces para el aprendizaje y la educación de adultos*. [PDF] Hamburgo, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245513> [Consultado el 25 de octubre de 2021].
- UIL. 2018. *Reconocimiento, validación y acreditación de la educación básica de jóvenes y los adultos como base del aprendizaje a lo largo de toda la vida*. [PDF] Hamburgo, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263619> [Consultado el 23 de agosto de 2021].
- UIL. 2019. *4º Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de los adultos*. Hamburgo, UIL.
- UIL. 2021. *Enfoques integrados para la alfabetización y el desarrollo de habilidades. Ejemplos de buenas prácticas en programas de aprendizaje de los adultos*. [PDF] Hamburgo, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378051/PDF/378051eng.pdf.multi> [Consultado el 27 de agosto de 2021]
- UIT (Unión Internacional de Telecomunicaciones). 2020. Cuadro de mando del desarrollo digital. [en línea] Disponible en: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Dashboards/Pages/Digital-Development.aspx>. [Consultado el 24 de agosto de 2021].
- UIT. 2021. Indicadores básicos sobre el acceso y la utilización de las TIC por los hogares y las personas. [en línea] Disponible en: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/statistics/2021/December/CoreHouseholdIndicators.xls> [consultado el 24 de agosto de 2021].
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2015. *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la aplicación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida*. [en línea] París, UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> [Consultado el 28 de octubre de 2021]

- UNESCO. 2018a. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019. Migración, desplazamiento y educación: construir puentes, no muros*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2018b. *Una línea de vida para el aprendizaje: Aprovechando la tecnología para apoyar la educación de los refugiados*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2018c. *Día internacional de la alfabetización 2018: Mejorar los resultados de los programas integrados de alfabetización y desarrollo de habilidades*. [en línea] París, UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265586?posInSet=1&queryId=ae5d44a6-ee6f-4850-9faf-ea9d95c6141e> [Consultado el 27 de agosto de 2021].
- UNESCO. 2020a. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: Todos significa todos*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2020b. *Estudio de evaluación de la alfabetización de los jóvenes refugiados sirios (SYLAS)*. Beirut, UNESCO.
- UNESCO y UIL. 2016. *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos 2015*. [PDF] Hamburgo, UIL. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179> [Consultado el 15 de marzo de 2022].
- UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial. 2020. *¿Qué hemos aprendido? Resumen de las conclusiones de una encuesta de los ministerios de educación sobre las respuestas nacionales a COVID-19*. [PDF] París, Nueva York, Washington, D.C., UNESCO, UNICEF, Banco Mundial. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700> [Consultado el 15 de marzo de 2022].
- Van Cappelle, F., Chopra, V., Ackers, J. y Gochyyev, P. 2021. Un análisis del alcance y la eficacia de la enseñanza a distancia en la India durante el cierre de las escuelas debido al COVID-19. *Revista Internacional de Desarrollo Educativo*, 85, p. 102439.
- Van der Kolk, B. 2014. *El cuerpo lleva la cuenta: Mente, cerebro y cuerpo en la transformación del trauma*. Londres, Penguin.
- Van Rensburg, H.J. y Son, J.B. 2010. Mejora de las competencias lingüísticas e informáticas en inglés en un programa de refugiados adultos. *Revista Internacional de Pedagogía y Aprendizaje*, 6(1), pp. 69-81.
- Winthrop, R. y Smith, M.S. 2012. Una nueva cara de la educación. Llevar la tecnología al aula en el mundo en desarrollo. Serie de documentos de trabajo de Brooke Shearer. Documento de trabajo 1. enero de 2012. [PDF] Washington, D.C., The Brookings Institution. Disponible en: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/01_education_technology_shearer.pdf [Consultado el 11 de marzo de 2022]. UIL

A nivel global, el número de refugiados, migrantes y desplazados internos ha aumentado considerablemente en los últimos 10 años hasta alcanzar niveles sin precedentes. Los desplazamientos provocados por los conflictos y las catástrofes naturales, agravados por el cambio climático, han agudizado el problema y lo han hecho más urgente. El acceso a una educación inclusiva de calidad para jóvenes y adultos es especialmente crítico en el contexto del desplazamiento prolongado. La alfabetización y la aritmética son especialmente importantes porque constituyen el núcleo de la educación básica. La alfabetización es también un componente crucial del aprendizaje autodirigido y de la búsqueda de oportunidades para adquirir habilidades y cualificaciones para el trabajo y para llevar una vida digna.

Este informe ha revisado la literatura pertinente y ha analizado 25 programas de todo el mundo que han utilizado tecnologías de la información y la comunicación (TIC) innovadoras en la alfabetización y la educación de los refugiados, los migrantes y los desplazados internos. En él se constata la falta de datos sobre el estado de la alfabetización de jóvenes y adultos a nivel mundial, así como la escasa bibliografía sobre la eficacia de las TIC en el apoyo a los programas de alfa-

betización y educación para refugiados, migrantes y desplazados internos. Sin embargo, los 25 programas revelan que las TIC desempeñan un papel importante en la superación de los obstáculos al aprendizaje de estos grupos. Las estrategias seguidas por estos programas innovadores apoyados por las TIC se elaboran a través de seis áreas temáticas: (1) acceso e inclusión, (2) desarrollo de capacidades de profesores y educadores, (3) contenido relevante y andragogía innovadora, (4) monitoreo y evaluación, (5) asociaciones estratégicas y (6) reconocimiento, validación y acreditación del aprendizaje.

Los responsables políticos, los proveedores de programas, las organizaciones internacionales, la sociedad civil y, de hecho, cualquier persona interesada en cumplir con la obligación de proporcionar una educación inclusiva de calidad para los más vulnerables, se beneficiarán del rico análisis y de los diversos ejemplos incluidos aquí. En conjunto, ilustran cómo se puede utilizar la tecnología para apoyar los programas de alfabetización y educación para los refugiados, los migrantes y los desplazados internos utilizando un enfoque basado en la evidencia y centrado en el alumno.

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo
de Toda la Vida
Feldbrunnenstraße 58
20148 Hamburgo, Alemania

Tel: + 49 (0) 40 44 80 41 - 0
Fax: + 49 (0) 40 41 077 23
Página web: www.uil.unesco.org
Email: uil-galsecretariat@unesco.org



[unesco.uil](https://www.facebook.com/unesco.uil)



[@uil](https://twitter.com/uil)



Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo
de Toda la Vida