



PROPUESTA METODOLÓGICA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA CO-DISEÑO DE UNA FORMACIÓN EN HABILIDADES DIGITALES CON MUJERES REFUGIADAS

Methodological proposal for an inclusive education:
Co-design of a training in digital skills with refugee women

TAMARA BUENO DORAL ¹, RUT FRANCIA FERRERO ², NOELIA GARCÍA-CASTILLO ³

¹Universidad Complutense de Madrid, España

²Universidad Rey Juan Carlos, España

³Universidad Complutense de Madrid, España

KEYWORDS

*Inclusive learning
Forced migration
Vulnerable groups
Service-learning
Gender
Social inclusion
Refugee women*

ABSTRACT

Communication technologies and digital literacy can be factors of exclusion among vulnerable groups. Through a practice of social inclusion designed with participatory methodologies, a transdisciplinary team has offered to a group of refugee women in situations of special vulnerability a training program that, aimed at entrepreneurship and job placement, fostered the acquisition of digital skills. In addition, the authors present a service-learning experience with university students that has favored the social inclusion of the refugee women at university and the real training of these formal education students.

PALABRAS CLAVE

*Aprendizaje inclusivo
Migración forzada
Grupos vulnerables
Aprendizaje Servicio
Género
Inclusión social
Refugiadas*

RESUMEN

Las tecnologías de la comunicación y la alfabetización digital pueden suponer factores de exclusión en colectivos vulnerables. Mediante una práctica de inclusión social diseñada en base a metodologías participativas, un equipo transdisciplinar ha ofrecido a un grupo de mujeres refugiadas en situación de especial vulnerabilidad un programa formativo que, dirigido al emprendimiento y a la inserción laboral, fomentaba la adquisición de habilidades digitales. Asimismo, se presenta una experiencia de Aprendizaje Servicio con alumnado universitario que ha favorecido la inclusión social de las mujeres refugiadas en la universidad y la formación real de este alumnado de la educación reglada.

Recibido: 13/ 07 / 2022

Aceptado: 15/ 09 / 2022

1. Introducción

1.1. La situación de las personas refugiadas en España

España se situó, por primera vez en 2019, como el tercer país de la Unión Europea con mayor número de solicitantes de asilo, duplicando el registro histórico de solicitantes alcanzado en 2018 y manteniendo su tercer puesto en 2020 y 2021. Paralelamente, el porcentaje de personas a las que se les concedió protección internacional en España durante 2020 descendió, resolviendo favorablemente el 5% de los expedientes en España frente al 33% de media en el conjunto de países europeos (CEAR, 2020a; CEAR, 2021).

El Mediterráneo continúa siendo la ruta migratoria con más muertes (CEAR, 2020a). La Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR, 2020b) ha publicado un informe en el que analiza las dificultades añadidas que experimentan las mujeres migrantes que tienen esta ruta como única opción, como es el caso de las mujeres procedentes de África subsahariana. A las graves y continuas violaciones de los derechos humanos que sufren los hombres migrantes, a ellas se les suma la violencia sexual, que en ocasiones llegan a normalizar como estrategia de supervivencia. CEAR (2020b) considera que con la externalización de la gestión de las fronteras se ha incrementado su riesgo de ser víctimas de trata. Estas mujeres no eligen sobre su sexualidad ni sobre su capacidad reproductiva, además de sufrir otros tipos de violencia durante el tránsito como la institucional, la psicológica y la económica.

Algunas autoras han destacado la importancia del género o la raza como variables determinantes en las experiencias de las migrantes forzosas (Greene, 2020; Witteborn, 2018). Es importante no victimizar a estas mujeres, ya que también desarrollan distintas estrategias de afrontamiento, como la resiliencia de las madres, el uso estratégico de su sexualidad y de su capacidad reproductiva o estrategias colectivas de apoyo mutuo entre quienes tienen menores a su cargo (CEAR 2020b). Las mujeres que han sido víctimas de trata pueden sufrir todavía más esa revictimización por ser consideradas como seres pasivos rescatados por un agente externo.

La pandemia ha añadido mayor fragilidad, inseguridad y precariedad a las situaciones de vulnerabilidad previamente existentes. Antes de la llegada del Covid-19, el sistema español de asilo ya se encontraba en una situación de estrés con cada vez más demoras y resoluciones pendientes (CEAR, 2020a). Como han denunciado distintas voces (ver CEAR, 2020c), la pandemia ha golpeado con dureza a los colectivos nacionales altamente vulnerables, con situaciones de sobreocupación en sus viviendas y deficiencias sanitarias que dificultan la distancia física. No obstante, la situación es todavía más precaria para las personas refugiadas, con una red social más débil y menores conocimientos sobre el acceso a los servicios. Además, si bien la pandemia ha permitido evidenciar la contribución positiva de la población migrante en sus sociedades de acogida, se ha observado también un aumento de las actitudes xenófobas (CEAR, 2020c). Todo ello hace que esta nueva realidad suponga una dificultad añadida en los procesos de emancipación e inclusión social de las personas solicitantes de asilo en España.

1.2. La alfabetización y las habilidades digitales en las personas refugiadas

Diversos estudios han destacado la importancia de la alfabetización digital para las personas desplazadas forzosas. Algunos señalan la expansión del uso de teléfonos móviles como vía de entrada al ecosistema digital (Alencar, 2020; Schreieck *et al.*, 2017; Udwan *et al.* 2020) e incluso como herramientas para el empoderamiento (Mattelart, 2019) o generadoras de un «efecto multiplicador» que aumenta el bienestar de las personas refugiadas y de las comunidades que los acogen (ACNUR, 2016).

Las propias personas beneficiarias del sistema de asilo identifican distintas facetas de su vida que pueden mejorar gracias a las nuevas tecnologías, como la educación, el empleo, la salud, el acceso a la información o el contacto con sus seres queridos (Alam e Imran, 2015). Estas investigaciones reflejan un cambio de tendencia, ya que estudios anteriores aseguraban que el colectivo todavía mostraba desinterés hacia estos entornos interactivos. Este interés del colectivo por formar parte del ecosistema digital se corrobora en los estudios dirigidos por ACNUR (2016), ya que las personas refugiadas están dispuestas a renunciar a ciertos aspectos de su educación e incluso de su salud, a cambio de garantizar su conectividad. Para quienes no tienen acceso a internet en sus casas, el desplazamiento a lugares de acceso público forma parte de su rutina (Alencar, 2017). No obstante, esa opción se volvió prácticamente inviable con motivo de la pandemia.

En otra investigación local descrita por Alencar (2017), las personas refugiadas entrevistadas consideraban que disponer de competencias digitales era una herramienta esencial para el acceso a la educación y al trabajo. Witteborn (2018) añadió a todos los beneficios anteriores la posibilidad de aliviar la pobreza mediante el comercio electrónico. Además, las informaciones recogidas por ACNUR (2016) revelaron que la conectividad puede mejorar significativamente la seguridad y protección de estas personas, así como permitir a las comunidades de refugiados organizarse y empoderarse, avanzando hacia su autonomía.

La asiduidad en el uso de redes sociales con sus seres queridos contribuye a mejorar la estabilidad emocional y a mantener su identidad étnica, a la vez que profundizan en sus conexiones con la comunidad local de acogida al conocer y aceptar su nuevo entorno social (Alencar, 2017; Andrade y Doolin, 2016; Schreieck *et al.*, 2017).

Así, distintos niveles de acceso a las nuevas tecnologías generan nuevas desigualdades, siendo un aspecto crítico para la inclusión social (Alam e Imran, 2015). De hecho, estos investigadores concluyeron que la inclusión digital y la inclusión social están interrelacionadas. Si los migrantes no pueden acceder a las fuentes principales de información, no podrán integrarse ni participar en la sociedad como ciudadanos plenos; ya que el acceso a la información promueve el desarrollo de redes sociales y, por ende, de la inclusión social (Alencar, 2017).

Cabe destacar el estudio cuantitativo realizado a más de 1500 migrantes residentes en Málaga (España) antes de que la pandemia tuviera lugar (Millán-Franco *et al.*, 2017). Sus resultados evidencian la relevancia para los migrantes de una red de apoyo «amplia y heterogénea» tanto dentro como fuera del uso de las nuevas tecnologías, ya que la probabilidad de que la comunicación a través de Internet influya en el bienestar y apoyo social de la población migrante es mayor que entre la población no migrante. Entre sus principales conclusiones destacaban la recomendación de que los responsables políticos que diseñan servicios apropiados para migrantes y, a su vez, los profesionales implicados en llevarlos a cabo «deben integrar de forma prioritaria en sus funciones laborales la enseñanza del dominio de la tecnología para aumentar en los usuarios las posibilidades de construcción de redes de apoyo y de desarrollo de sentido de comunidad y satisfacción vital» (Millán-Franco *et al.*, 2017, p. 143).

Las desigualdades sociales pueden disminuir mediante el acceso a las nuevas tecnologías y la alfabetización digital (Alam e Imran, 2015). El acceso a las tecnologías digitales es solamente el primer paso para la inclusión digital (Alencar, 2017). Otro paso esencial es el basado en las competencias digitales y en su utilización, que, de acuerdo con la comunidad académica, es más relevante que la brecha de acceso (Peromingo y Pieterston, 2018).

Entre las principales barreras para la utilización de las nuevas tecnologías entre las personas refugiadas destacan los costes para el acceso, la falta de conocimiento del idioma e incluso la analfabetización (Alam e Imran, 2015). Entre las variables que determinan más la adopción de la tecnología digital entre el colectivo se encuentran la edad, el nivel económico, la cultura y el idioma de origen, el nivel educativo, el dominio del inglés y del idioma de acogida, las preferencias en la comunicación, la familiaridad con la tecnología y el nivel de penetración de internet en su comunidad de origen (ACNUR, 2016; Alencar, 2017). Como mencionamos anteriormente, la falta de motivación no supone una variable tan determinante, ya que incluso las personas de mayor edad desearían acceder también al mundo digital si pudieran tener competencias digitales (Alencar, 2017).

A la hora de priorizar estas barreras, ACNUR (2016) considera que los dos factores más relevantes son el coste y los bajos niveles de alfabetización. Por otro lado, Peromingo y Pieterston (2018) afirman que las habilidades digitales cada vez se correlacionan más con el nivel de educación de las personas más allá de la edad o del género. Ello implicaría que la brecha digital continuará existiendo, especialmente para aquellas personas con un proceso migratorio prolongado.

De manera añadida, ACNUR (2016) menciona unos desafíos específicos en la conectividad de las mujeres refugiadas, ya que, junto con los adultos mayores y los que tienen un menor nivel educativo, son menos proclives a tener acceso a internet. Algunos ejemplos aportados son madres solas y sin ingresos con una fuerte necesidad de comunicarse con sus hijos, situación que podría exponerlas a una posición más vulnerable ante distintas formas de explotación. En el caso de mujeres acompañadas, los maridos suelen controlar su acceso e incluso son propensos a sospechar de infidelidad. Witteborn (2018) también apunta a diferencias culturales que hacen que estas mujeres tengan que lidiar con un patriarcado marcado que premia a la mujer más sumisa e ignorante de la tecnología.

Como puede observarse, todos los estudios mencionados coinciden en la gran necesidad que experimentan las personas refugiadas de adquirir competencias digitales. Cabe destacar que todos ellos son anteriores a la pandemia, por lo que esta necesidad, en la época actual, es más acuciante.

La crisis del Covid-19, aparte de generar multitud de crisis particulares y derivar en una situación económica y social muy preocupante, ha supuesto un importante cambio en el modelo laboral con la proliferación del teletrabajo. Como afirman Peiró y Soler (2020), la capacidad de teletrabajar de manera eficaz y eficiente es y será un factor clave para la empleabilidad. Por otro lado, la Organización Internacional del Trabajo (2020) reconoce que esta aceleración de la digitalización del trabajo, junto con las repercusiones sociales de la crisis, puede afectar de manera desproporcionada a los grupos vulnerables, citando específicamente a las mujeres y a la población migrante.

1.3. Una propuesta de inclusión social que va más allá de la alfabetización digital

Según Dearddorff (2006), la competencia intercultural se ve acompañada por actitudes como saber escuchar, interpretar, analizar y relacionarse. Ello tiene un impacto positivo, no solo en los resultados cognitivos, sino en la empatía, el uso del estilo de comunicación apropiado, la etnorelatividad y la tolerancia ante la ambigüedad.

Son numerosas las aportaciones de docentes en búsqueda de metodologías activas e innovadoras que conviertan al alumnado en ciudadanos participativos y responsables de su propio aprendizaje. Pero que, a su vez, supongan un impulso para su desarrollo «integral, relacional y emocional», motivándoles y comprometiéndose como agentes de cambio a favor de la interculturalidad y de la educación inclusiva (Alcalá del Olmo *et al.*, 2020, p. 6). Esta nueva comprensión de la enseñanza universitaria requiere también un esfuerzo por parte de los

docentes, que deben avanzar en la propuesta de problemas reales en los que interaccionen distintos colectivos (Solaz-Portolés *et al.*, 2011).

Distintos académicos destacan la importancia de llevar a cabo métodos y estrategias didácticas que aboguen por la inclusión y la interculturalidad en la universidad ante un mundo en permanente cambio social y dominado por la incertidumbre (Jiménez *et al.*, 2014; Alcalá del Olmo *et al.*, 2020). Para Martín-Antoranz y sus colegas (2019), la inclusión de la interculturalidad es vital para las distintas especializaciones de las Ciencias de la Comunicación. De hecho, hacen un llamamiento para que esta competencia se desarrolle de forma transversal más allá de las asignaturas ligadas a la ética profesional a modo de «encuentros creativos de experiencias humanas diversas» (p. 69).

La propuesta formativa que aquí se presenta queda respaldada por lo tanto por esa necesidad y voluntad del profesorado de promover distintos valores como el «desarrollo del pensamiento más allá de todo dogma, la transmisión de la cultura, el perfeccionamiento ético, la transformación de la sociedad, el desarrollo integral del ser humano o la formulación de nuevas soluciones adaptativas a cada momento histórico» sin perder de vista la familiarización con el mundo profesional (Lara *et al.*, 2018, p. 144).

Por otro lado, nuestra metodología de investigación-acción (action-research) supone una contribución al estado del arte actual, ya que las personas refugiadas constituyen un colectivo que suele estar representado de una forma pasiva en los estudios sobre migrantes y habilidades digitales (Alam e Imran, 2015; Alencar, 2020; Leurs y Smets, 2018).

A su vez, mediante esas mismas herramientas, se avanza por parte del alumnado universitario en el trabajo real y directo con mujeres refugiadas. De este modo, ambas partes avanzan en la inclusión, en el conocimiento del otro y en la reducción de estereotipos en este contexto de cambio hacia un ecosistema cada vez más digital.

La experiencia que aquí se presenta se concibe como un entorno formativo que genera una conexión social entre las personas refugiadas y el alumnado universitario que participan como actores de la sociedad de acogida, entendiendo la integración como un proceso bidireccional en el que ambas partes deben participar de manera activa (Alencar y Tsagkroni, 2019; Moreno y García, 2020).

Resulta crucial en el actual contexto adaptar la enseñanza universitaria a una realidad cambiante en la que se requieren nuevas habilidades para el futuro laboral, entre las que destacan la comunicación, la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico (Ahmad, 2019; Gerstein y Friedman, 2016). Al pasar a ostentar un papel protagonista en su proceso de formación, el alumnado es el primer beneficiario de estos proyectos de innovación docente. Distintos autores consideran el Aprendizaje Servicio como una «formidable metodología» que aporta un aprendizaje significativo al permitir la aplicación real de los conocimientos académicos mientras trabajan en un problema social de su entorno y al ayudar a la adquisición de competencias técnicas y transversales esenciales para su futura empleabilidad, como son la resolución de problemas, la capacidad de análisis y síntesis, la planificación y coordinación, la gestión de la información, la comunicación eficaz, la creatividad, el liderazgo, el carácter emprendedor e innovador, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo, y la toma de decisiones éticas y socialmente responsables (Figueras-Maz *et al.*, 2018; Franganillo *et al.*, 2021; Rodríguez-Izquierdo, 2018; Salam *et al.*, 2019). Por último, otros estudios hacen hincapié en la influencia de estas experiencias en la mejora del bienestar psicológico y de los niveles de satisfacción observados por el propio alumnado (Andrés-Romero *et al.*, 2018) así como en el desarrollo y crecimiento personal en general (Salam *et al.*, 2019).

Tanto la sociedad como el conjunto de entidades participantes son otras de las principales beneficiarias de esta metodología docente, pero también lo es la propia universidad y su función social en la formación de profesionales con «competencias y habilidades que les permiten desarrollar valores y virtudes que contribuyen al bienestar social e individual» (Franganillo *et al.*, 2021, p. 152). Además, mejora la proyección institucional de la universidad y su incidencia sobre la sociedad en cuanto al desarrollo sostenible, la responsabilidad social y la participación ciudadana (Salam *et al.*, 2019), ya que forma a los futuros «profesionales hacia la sostenibilidad que las empresas en particular y la sociedad en general necesitan ahora y en un futuro» (Portillo Poblador, 2018, p. 124).

2. Objetivos

El objetivo general de la investigación desarrollada en el marco del proyecto europeo H2020 “Reshaping Attention and Inclusion Strategies for Distinctively vulnerable people among the forcibly displaced” (RAISD, identificador 822688) es proporcionar estrategias de atención e inclusión personalizadas a los grupos altamente vulnerables dentro del colectivo de personas refugiadas. Por lo tanto, el proyecto piloto de inclusión social realizado en España se ha dirigido a paliar diferentes necesidades de formación que manifestaban las personas beneficiarias del programa. En concreto, los objetivos específicos de la práctica docente que se refiere exclusivamente a la alfabetización digital que presentamos en este artículo, son los siguientes:

Proporcionar al colectivo los conocimientos y habilidades digitales necesarios para su inclusión laboral.

Trabajar con el colectivo diversas capacidades digitales necesarias para su inclusión social en las comunidades de acogida.

Entrenar al colectivo en el uso de las tecnologías de la comunicación que pueden favorecer proyectos de emprendimiento.

Favorecer la inclusión social del colectivo en la universidad mediante experiencias de innovación docente desarrolladas en colaboración con el alumnado de la educación reglada.

3. Metodología

3.1. Co-diseño de una formación en habilidades digitales

Basándonos en un enfoque metodológico participativo que triangula la disciplina RRI (Responsible Research and Innovation), la action-research (investigación-acción) y los modelos socio-ecológicos, nuestro proyecto de investigación trabaja en unidades de investigación-acción (action-research units) situadas en los 7 países que conforman el consorcio del proyecto europeo RAISD.

Estas unidades constituyen laboratorios permanentes de investigación-acción en los que se co-diseñan todas las acciones de investigación e innovación con el resto de los actores sociales implicados: responsables de las ONGs, responsables de las políticas, investigadores, empresas, personas refugiadas y otros miembros de la sociedad civil. En el caso de España, participan regularmente más de una veintena de representantes de todos estos ámbitos. Para el diseño inicial de la práctica de inclusión social que se presenta en este artículo, se trabajó en 2 workshops de una jornada de duración cada uno, detectando el grupo vulnerable con el que trabajar y co-diseñando el programa de formación, en base a la información del trabajo de campo que todos estos actores proporcionaron, incluyendo por supuesto al propio colectivo de personas refugiadas.

El grupo seleccionado como idóneo para participar en el programa, dado su contexto de alta vulnerabilidad y escasez de recursos para la inserción laboral, fue el de las mujeres refugiadas de origen subsahariano. Los trabajadores sociales de las ONGs colaboradoras del proyecto difundieron la propuesta de formación entre sus beneficiarias. Entre todas las entidades participantes cabe destacar en este apartado la colaboración de Accem, ACNUR España, Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), Cruz Roja Española, La Merced Migraciones, La Rueda Asociación, Provivienda y Proyecto Esperanza Adoratrices. Inicialmente, 12 mujeres interesadas se sumaron a la formación (junio 2020), de las cuales 7 permanecieron a fecha de su finalización (mayo de 2021). El grupo es heterogéneo en cuanto al país de origen (Burundi, Nigeria, Ghana y Costa de Marfil), pero todas son o han sido solicitantes de asilo.

Todo el proyecto formativo, en el que han participado cerca de 30 personas incluyendo a profesorado, alumnado, investigadores, personas refugiadas, ONGs y empresas, ha sido monitoreado, evaluado y adaptado periódicamente mediante reuniones bimensuales (presenciales y online) del laboratorio social de investigación-acción. El proyecto de inclusión social comprendía la formación dirigida a dos trayectorias complementarias entre sí: la inserción laboral y la creación de un proyecto de emprendimiento colectivo. Por lo tanto, en las sesiones realizadas durante un año (junio 2020-mayo 2021), se han trabajado múltiples competencias: comunicativas, emocionales, digitales, sociales, etc.

En concreto, en este artículo se presentan los resultados que se refieren específicamente a la alfabetización digital. Las sesiones que se han ocupado de esta formación han sido impartidas mayoritariamente por la ONG NantikLum y la empresa Paz.ai. La primera es una organización internacional sin ánimo de lucro que trabaja activamente para reducir la exclusión laboral, financiera y social mediante el emprendimiento inclusivo. La segunda es una start-up de impacto social cuyo principal objetivo es trabajar con personas refugiadas y adaptar sus conocimientos y habilidades a las necesidades del mercado tecnológico europeo. También colaboraron como formadores un profesor de Informática y una profesora experta en Tecnologías de la Comunicación.

Desde las primeras sesiones, las mujeres refugiadas han recibido formación en habilidades digitales. En concreto, en el uso de la tableta, correo electrónico, calendario de Google, Zoom, Google Drive y elaboración de cuestionarios mediante Google Forms. Además, en las clases impartidas por Paz.ai, se les ha formado en herramientas tecnológicas para incrementar las tasas de éxito en la búsqueda de empleo. Algunas de estas herramientas son LinkedIn (para buscar trabajo, crear una red de contactos y destacar sus cualidades y capacidades) y Canva (un sitio web de herramientas de diseño gráfico simplificado) para facilitar la creación del Curriculum Vitae. Por último, también han sido formadas en otras páginas y aplicaciones de búsqueda de empleo como Infojobs y Jooble.

El hecho de que el grupo de formación y, por ende, la muestra de este estudio fuera reducida era una prerrogativa de la investigación, puesto que el seguimiento tenía que ser personalizado para el correcto desarrollo del programa. Este requisito fue establecido unánimemente por el conjunto de expertos que participan en la unidad de investigación-acción española.

3.2. La experiencia inclusiva de innovación docente

Las sesiones de alfabetización digital descritas en la sección anterior fueron complementadas con una práctica de innovación docente basada en el Aprendizaje Servicio que incluía a estudiantes del grado de Publicidad y

Relaciones Públicas (4 participantes), trabajando colaborativamente en el diseño gráfico de un logo con las mujeres refugiadas (6 participantes). Para esta experiencia de innovación docente se contó con la colaboración del profesorado de la asignatura, una profesora de Comunicación y la trabajadora social que acompañaba a estas mujeres durante toda la formación.

Durante tres semanas de abril de 2021 se llevaron a cabo tres sesiones formativas en las que el grupo de mujeres trabajó de manera conjunta con alumnos y alumnas del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas para desarrollar conocimientos tecnológicos y creativos. La actividad se planificó en torno al diseño gráfico enfocado al plan de negocio que han diseñado en forma de cooperativa el grupo de mujeres africanas. Para lograr este objetivo, se enseñaron los siguientes contenidos:

Conocimientos sobre diseño corporativo e identidad gráfica.

Técnicas creativas para el desarrollo artístico.

Alfabetización digital, herramientas de retoque fotográfico y diseño de logos accesibles con la tableta y/o el móvil.

Se analizó la imagen de la competencia, se valoró la denominación elegida para su tienda, se enseñó qué debería representar el logo, el lenguaje del color y la tipografía. Finalmente, se realizaron de forma colaborativa las diferentes propuestas para su imagen de marca.

Además de los conocimientos concretos, se pretendía también estimular la creatividad poniendo en práctica algunas técnicas para desarrollar habilidades artísticas a través de sencillos ejercicios de dibujo con tipografía (Martínez, 2014).

4. Trabajo de campo y análisis de datos

La circunstancia sobrevenida de la pandemia y las medidas sociosanitarias obligaron a adaptar la formación a una modalidad online a través de la plataforma Zoom. Esto supuso ventajas e inconvenientes, puesto que, aunque las mujeres contaban con una mayor disponibilidad de tiempo, las tasas de éxito para la formación a distancia son más bajas que en la modalidad presencial (Suter y Rampelt, 2017). Con el objetivo de prevenir los posibles abandonos del programa, además de las tutorías semanales, se diseñó un proceso de atención personalizado que consistía en un seguimiento diario llevado a cabo por una trabajadora social.

Con la finalidad de evitar la brecha tecnológica, a cada mujer se le entregó una tableta con una conexión de datos. En un momento difícil en el que la pandemia las dejaba incomunicadas y en una situación de exclusión social todavía mayor, garantizar la accesibilidad tecnológica, así como su formación en habilidades digitales y en tecnologías de la comunicación, ha sido un elemento clave para la consecución de nuestros objetivos formativos.

Gracias a la mejora de las condiciones sanitarias, algunas de las actividades del programa de formación, incluida la práctica de innovación docente con alumnado universitario, pudieron realizarse de manera presencial cuidando la seguridad de los participantes. De igual modo, también se cumplió en todo momento con la legislación vigente derivada de la situación sociosanitaria y con el plan ético del proyecto RAISD previamente aprobado por el Comité Ético de la Universidad Complutense de Madrid y por la Comisión Europea.

Para la elaboración de los resultados que se exponen en el próximo apartado, se han combinado técnicas de observación no participada por parte de la trabajadora social y el conjunto del profesorado colaborador, junto con técnicas cuantitativas mediante el uso de cuestionarios cumplimentados por las mujeres refugiadas y el alumnado de la educación reglada. La recogida de la información que se analiza en este artículo tuvo lugar entre los meses de marzo y mayo de 2021.

5. Resultados

A continuación, presentamos los hallazgos más relevantes referidos a esta práctica de enseñanza no reglada, centrada en la alfabetización digital de un colectivo especialmente vulnerable:

-Las mayores dificultades con las nuevas tecnologías las han experimentado las mujeres participantes de mayor edad. Ellas necesitaron un seguimiento más personalizado con las distintas tareas. Se da la circunstancia de que también son las que más dificultades tienen con el idioma. Esta inseguridad con el idioma les lleva a evitar las situaciones cotidianas en las que deberían utilizar el español. Por último, una de ellas tiene reconocida una discapacidad del 65%. Estos factores específicos, la edad y la discapacidad, las sitúan en un mayor riesgo de exclusión social, siendo las únicas participantes que no han conseguido ningún trabajo al terminar la formación.

-Se observa en las participantes una falta de proactividad en la realización de tareas, principalmente en aquellas relacionadas con el desarrollo de habilidades digitales. Se ha trabajado con ellas en la finalización autónoma de las tareas y en la importancia de no darles el trabajo hecho. Como no estaban acostumbradas a esta forma de trabajo más autónomo, dos de las participantes manifestaron su rechazo al principio de la formación. El seguimiento personalizado de la trabajadora social ha sido muy relevante para que comprendieran la importancia de este punto y mejoraran este aspecto de su aprendizaje.

-Distintas entidades dedicadas a la atención e inclusión del colectivo imparten formación en el idioma e incluso en habilidades digitales dirigidas a la inserción laboral. No obstante, y como ya se apuntaba desde las entidades

colaboradoras del proyecto, se ha comprobado que estas formaciones son insuficientes, porque las participantes no habían adquirido el aprendizaje completo y autónomo que necesitarían para favorecer su inserción laboral e inclusión social.

-La mayoría de las mujeres que participaron en la formación cuentan con una red social escasa en España y afirman sentirse muy solas. Hemos comprobado que la mejora en habilidades digitales ha facilitado su inclusión en la sociedad (principalmente en lo referido a trámites administrativos) y el contacto con sus comunidades de origen.

-Durante el proceso de seguimiento, una de las principales dificultades que se observaban era la falta de motivación y de cohesión entre las mujeres, así como su escasa inclusión en la comunidad de acogida. Por ello, en los últimos meses se realizaron algunas actividades presenciales que, cumpliendo con las medidas sanitarias, han favorecido que se establecieran relaciones de confianza y afecto entre el grupo de participantes, y también, con el grupo de formadores.

Respecto a la experiencia de innovación docente, destacan los siguientes resultados en lo que referente a la evaluación de la actividad de Aprendizaje Servicio. Estos se han obtenido por parte del alumnado participante del grado de Publicidad y Relaciones Públicas y las mujeres refugiadas a partir de los cuestionarios que se les distribuyeron al finalizar las sesiones formativas, así como de las observaciones del profesorado:

-En cuanto al proceso creativo, se detectó una resistencia inicial común, ya que surgieron comentarios del tipo: «no sé dibujar», «se me da mal», o «hace mucho tiempo que no lo hago». Una vez que se superó este bloqueo, surgieron numerosas propuestas y se añadieron nuevas ideas a lo que dibujaba el resto. Tanto el grupo de mujeres como el de estudiantes quería compartir el trabajo común. La trabajadora social digitalizó todos los dibujos y compartió un documento que sirvió para centrar el objeto de estudio y elaborar diferentes diseños que los estudiantes presentaron en la tercera y última sesión, manteniendo el interés por seguir trabajando en ello.

- El profesorado planteó traer fotos que pudieran constituir la base para el logotipo de la cooperativa. Sin embargo, lo que trajeron mayoritariamente fueron dibujos. Superadas las reticencias iniciales, las mujeres continuaron por su cuenta pensando icónicamente y aportando nuevas ideas para desarrollar colectivamente. Además de la creatividad, se reforzó la confianza en ellas mismas, redescubrieron otras formas de expresión y se creó un ambiente distendido que reforzó la cohesión del colectivo.

- Las sinergias establecidas con el alumnado universitario han sido muy bien calificadas en los cuestionarios por parte de las mujeres refugiadas. Manifiestan haberse sentido escuchadas y valoradas. Han tratado de resolver algunos aspectos de su proyecto laboral de forma creativa y mirándolo desde otras perspectivas. El hecho de tener que explicarles a los estudiantes los objetivos de su proyecto ha suscitado debates entre ellas que han clarificado algunos temas poco definidos y han facilitado la toma de decisiones. Afirman que las habilidades digitales aprendidas les sirven para su vida profesional. Aunque una minoría de ellas expresan su falta de tiempo e interés en lo digital (2 de las 6 participantes), reconocen la necesidad de formarse, no solo para integrarse mejor en el mundo laboral, sino también para poder entender y compartir sus hallazgos con su entorno más próximo. Destacamos que todas las participantes manifiestan que han aprendido a expresarse mejor con imágenes, han disfrutado con la actividad y se han sentido valoradas por el resto del grupo. Les ha parecido muy positiva la formación presencial compartida con sus compañeras y con estudiantes especialmente motivados con su proyecto cooperativo. Se han sentido alentadas y reforzadas por el grupo. Se ha reconocido y apreciado el interés de su proyecto destacando su viabilidad. Afirman unánimemente haber comprendido los contenidos y haberse sentido capaces de responder o dar ejemplos. A todas que les gustaría participar en otros talleres similares.

-En cuanto a los estudiantes, todos afirman haber disfrutado al participar en un proyecto solidario, repetirían y se lo recomendarían a sus compañeros. Se han sentido escuchados y valorados. Han podido aportar sus conocimientos y trabajo en torno a una propuesta concreta. Valoran especialmente que sea solidaria y socialmente responsable. Cuentan con una mayor información sobre estos colectivos y les interesaría implicarse de forma altruista en iniciativas similares. Les ha gustado la interactividad establecida con personas desconocidas. La afinidad y el buen clima se lograron desde los primeros minutos. La actitud de los estudiantes fue, al principio, de escucha atenta y, posteriormente, adoptaron una actitud propositiva muy interesante. Lograron incluso que se valorasen o estudiaran otras posibles denominaciones para la cooperativa, algo inamovible en los primeros momentos. Los estudiantes han mostrado su trabajo: varias propuestas gráficas que las mujeres han estudiado meticulosamente, aportando conceptos, gustos y explicando determinados significados o lecturas que hacen ellas sobre sus raíces y que los demás asistentes al taller desconocían. Es destacable que valoren esta actividad como un ámbito laboral interesante a explorar y que la solidaridad sea un valor ético que les mueva a participar. Se comprometieron a seguir puliendo las últimas propuestas surgidas en el taller y desearían tener alguna sesión adicional más adelante. En cuanto a las posibles mejoras, dos de ellos manifiestan que les hubiera gustado contar con un tiempo más prolongado para poder interactuar más días con el grupo de mujeres refugiadas.

6. Discusión

Tal y como apuntaban algunos estudios anteriores (ACNUR, 2016; Alencar, 2017), una vez garantizada la accesibilidad tecnológica, las mayores dificultades con las nuevas tecnologías las han experimentado las usuarias de mayor edad, que a su vez tienen más dificultades con el idioma (como también recogían ACNUR, 2016; Alam e Imran, 2015, y Alencar, 2017). Por lo que, a pesar de tratarse de un estudio descriptivo concreto, se confirman estas tendencias globales.

Respecto a la enseñanza de idioma y alfabetización digital a grupos vulnerables, otras investigaciones previas han revelado la dificultad de alcanzar los resultados esperados ante la falta de inversión para un profesorado especializado o de una monitorización de la calidad de los cursos cuando una amplia mayoría dependen de entidades del tercer sector y de las iniciativas de personal voluntario (Izquierdo, Carrasco y Pedro, 2021).

Estudios anteriores ya concluían una relación positiva entre la alfabetización digital de la población migrante y su inclusión en la sociedad de acogida manteniendo los lazos de sus comunidades de origen (Alam e Imran, 2015; Alencar, 2017). Es por ello que se confirma la importancia de programas formativos como este que tratan de reducir la brecha digital respecto a las competencias y no únicamente el mero acceso (Peromingo y Pieterston, 2018). Especialmente en un mundo cada vez más digitalizado tras la pandemia a nivel no solamente de inclusión social, sino también laboral (OIT, 2020; Peiró y Soler, 2020).

Durante la práctica de Aprendizaje Servicio se estableció una conexión interesante en el grupo entre las mujeres refugiadas y el resto del alumnado, ya que, al desdibujarse los roles y obviar los posibles estereotipos, todos y todas acabaron pensando y creando sobre el mismo concepto. Las habilidades artísticas se ejercitan poco en la edad adulta. Sin embargo, son muy útiles para desarrollar el pensamiento lateral, eliminar prejuicios y miedos, así como permitir la expresión de las emociones en libertad. De hecho, la arteterapia es utilizada frecuentemente como una vía para la expresión de los procesos vitales de los colectivos especialmente vulnerables (Hidalgo, 2019).

En un grupo humano con diferentes idiomas y un conocimiento limitado del castellano, las actividades artísticas y creativas desarrolladas en la experiencia docente obtienen resultados muy positivos, ya que en ese ámbito el lenguaje es común y las limitaciones solo existen en la imaginación de cada uno. Es más fácil desinhibirse y divertirse como sostiene Dewey (2008, p. 81) «la expresión es la manifestación de una emoción [...] una persona abrumada por una emoción está por eso incapacitada para expresarla». Activar la inteligencia emocional (Goleman, 1996) y trabajar con las pedagogías de las diversas inteligencias (Carbonell, 2015) es recomendable en muchas ocasiones, pero está especialmente indicado en colectivos vulnerables, puesto que les proporciona confianza en sí mismos, les aporta estrategias para la gestión emocional y motiva su empoderamiento.

La formación exclusivamente online con las mujeres refugiadas debido a la pandemia no había conseguido motivar y cohesionar de manera suficiente al grupo. Fue preciso recurrir a ciertos encuentros presenciales cuando la situación sanitaria lo permitió. Este hallazgo es de gran interés para los diseñadores de programas de formación e inclusión de colectivos vulnerables, puesto que demuestra que, pese a las ventajas que las herramientas tecnológicas han ofrecido en un contexto de pandemia, el fortalecimiento de las relaciones personales se ha producido en mayor medida cuando se ha favorecido realizar los trabajos de forma presencial. Otros estudios han analizado también el impacto limitado de las actividades de trabajo en equipo a consecuencia de la pandemia y de una formación forzada a ser exclusivamente online (Wildman *et al.*, 2021).

Por último, en lo que respecta a la evaluación de la actividad de formación realizada por el alumnado universitario, queda demostrado el gran valor de la propuesta formativa para el desarrollo profesional y emocional del estudiantado como futuros agentes de cambio en una sociedad diversa (Alcalá del Olmo *et al.*, 2020; Andrés-Romero *et al.*, 2018; Salam *et al.*, 2019). Aportando además una nueva experiencia real dentro del ámbito laboral que podrían seguir desarrollando o incluso que podrán llevar a otros tipos de instituciones contribuyendo a un mundo laboral más ético, sostenible y socialmente responsable (Alcalá del Olmo *et al.*, 2020; Portillo Poblador, 2018). Así, las autoras de esta publicación se suman a la recomendación de Martín-Antoranz y sus colegas (2019) sobre la inclusión de la diversidad y de la ética profesional en los estudios de Comunicación de manera transversal.

7. Conclusiones

Gracias a la investigación realizada y a los aportes de las numerosas entidades colaboradoras con el proyecto se ha comprobado que las personas refugiadas no reciben por parte de las administraciones la formación relativa a competencias digitales necesaria para su inclusión social y laboral. Se ha detectado que, por escasez de tiempo y recursos económicos, muchas organizaciones realizan a los beneficiarios de los programas los trámites que implicarían adquirir habilidades digitales. Por lo tanto, estas personas se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad puesto que, además de no recibir esta formación, quedan permanentemente ubicadas en situaciones de dependencia en un ecosistema cada vez más digital.

Esta falta de conocimientos digitales se cronifica en el tiempo a medida que las tecnologías de la comunicación avanzan de forma acelerada, y los colectivos más vulnerables de nuestra sociedad experimentan una brecha cada vez mayor. No se observa en las políticas de atención e inclusión social actuales dirigidas al colectivo una voluntad

política que, traducida en una mayor inversión en programas de capacitación, pudiera paliar esta situación de exclusión social.

Se ha demostrado que, mediante el diseño y puesta en marcha de una práctica de formación personalizada dirigida a proporcionar las herramientas necesarias para la alfabetización digital del colectivo, se produce un incremento significativo de sus capacidades digitales y conocimientos sobre las tecnologías de la comunicación, que genera mayores oportunidades de inclusión social y laboral para el mismo.

Además, propuestas como el ejemplo de Aprendizaje Servicio del presente artículo suponen prácticas reales en las que, tanto la sociedad de acogida como la población migrante, trabajan de manera conjunta en la inclusión social y en la erradicación de prejuicios, obteniéndose resultados muy positivos para todas las partes implicadas. La presente propuesta metodológica y formativa puede ser replicada en otros proyectos y organizaciones con similares objetivos.

8. Agradecimientos

Agradecemos el interés y esfuerzo aportado por las personas e instituciones que han participado en esta investigación financiada por la Unión Europea mediante el Programa Marco Horizonte 2020 para el Proyecto “Reshaping Attention and Inclusion Strategies for Distinctively vulnerable people among the forcibly displaced (RAISD, identificador 822688)” y por la Universidad Complutense de Madrid para los Proyectos de Innovación 2020-2021 y 2021-2022 Innova-Docencia “La aplicación de la perspectiva RRI en la innovación educativa: ‘El método docente de Proyecto Social Real’” y “El método docente de proyecto social real y la universidad sostenible: Innovación educativa, RRI y los ODS”.

Referencias

- Ahmad, T. (2019). Scenario based approach to re-imagining future of higher education which prepares students for the future of work. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10(1), 217-238. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-12-2018-0136>
- Alam, K., & Imran, S. (2015). The digital divide and social inclusion among refugee migrants: A case in regional Australia. *Information Technology & People*, 28(2), 344-365. <https://doi.org/10.1108/ITP-04-2014-0083>
- Alcalá del Olmo Fernández, M.J., Santos Villalba, M.J. & Leiva Olivencia, J.J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, ESJ*, 16(41), 6. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Alencar, A. (2017). Refugee integration and social media: A local and experiential perspective. *Information, Communication & Society*, 21(11), 1588-1603. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1340500>
- Alencar A. (2020). Mobile communication and refugees: An analytical review of academic literature. *Sociology Compass*, 14(8), 1-13. <https://doi.org/10.1111/soc4.12802>
- Alencar, A., & Tsagkroni, V. (2019). Prospects of refugee integration in The Netherlands: Social capital, information practices and digital media. *Media and Communication*, 7(2), 184-194. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1955>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2016). *Conectar a los refugiados. Cómo el internet y la conectividad móvil pueden mejorar el bienestar de los refugiados y transformar la acción humanitaria*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2018/11442.pdf?file=fileadmin/Documentos/Publicaciones/2018/11442>
- Andrade, A. D., & Doolin, B. (2016). Information and communication technology and the social inclusion of refugees. *MIS Quarterly*, 40(2), 405-416. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2016/40.2.06>
- Andrés-Romero, M., Fernández Torres, M., & Pérez-Pérez, L. (2018). El estudio del bienestar en estudiantes universitarios tras una experiencia de Aprendizaje-Servicio. En V. Martínez Lozano, N. Melero Aguilar, E. Ibáñez Ruiz del Portal, E., & M. Sánchez Sánchez (Eds.). *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad* (pp. 59-63). Comunicación Social.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Editorial Octaedro.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) (2020a). *Las personas refugiadas en España y Europa. Resumen ejecutivo*. <https://www.cear.es/informe-cear-2020/>
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) (2020b). *Vidas que cruzan fronteras. Un análisis feminista sobre la frontera sur*. <https://www.cear-euskadi.org/producto/vidas-que-cruzan-fronteras-un-analisis-feminista-sobre-la-frontera-sur/>
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) (2020c). *Situación de las personas en necesidad de protección internacional ante la COVID-19*. https://www.cear.es/wp-content/uploads/2020/06/Informe-COVID_web.pdf
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) (2021). *Las personas refugiadas en España y Europa. Resumen ejecutivo*. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2021/06/Resumen-Ejecutivo-Informe-Anual-CEAR-2021.pdf>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Figueras-Maz, Hernández, C., Jiménez, M., Medina, P., García, B., Pedraza, R., & Palau J. M. (2018). Estudios de Comunicación en la UPF en clave de innovación social. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez & M. C. Sánchez (Eds.). *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad* (pp. 79-86). Comunicación Social.
- FoTRRIS(2018). *Cookbook.Howtoco-createRRIprojects*. <https://fotrris-h2020.eu/wp-content/uploads/2018/08/FOTRRIS-Cookbook-RRI.pdf>
- Franganillo, J., Sánchez, L., Asensio, M. Á. G., & Marquès, A. (2021). Aprendizaje emocional y de valores en la formación universitaria, aplicado al grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 151-173. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1493>
- Gerstein, M. & Friedman, H.H. (2016). Rethinking higher education: focusing on skills and competencies. *Psychosociological Issues in Human Resource Management*, 4(2), pp. 104-121. <https://doi.org/10.22381/pihrm4220165>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Greene,A.(2020).Mobilesand‘makingdo’:Exploringtheaffective,digitalpracticesofrefugeewomenwaitinginGreece. *European Journal of Cultural Studies*, 23(5), 731-748. <https://doi.org/10.1177/1367549419869346>

- Hidalgo, M. A. (2019). Dibujar la memoria: aproximaciones arte-terapéuticas. *Comparative Cultural Studies-European and Latin American Perspectives*, 4(7), 159-176. <https://doi.org/10.13128/ccselap-25820> | ISSN 2531-9884
- Izquierdo, C. R., Carrasco, S., & Pedro, L. N. (2021). Language and Social Integration in Times of Increasing Anti-Immigration Discourses: Challenges for Teachers and Migrant Adult Learners in the European Union. *Migraciones*, (51), 61-91. <https://doi.org/10.14422/mig.i51y2021.003>
- Jiménez, L. O., de la Rosa, A. L., & Canosa, V. F. (2014). *Nuevas perspectivas de la intervención social y educativa con grupos vulnerables*. CNAE Editorial.
- Kinloch, V., Nemeth, E., & Patterson, A. (2015). Reframing service-learning as learning and participation with urban youth. *Theory Into Practice*, 54(1), 39-46. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977660>.
- Lara, M., García Castillo, N., & Bueno Doral, T. (2018). La innovación docente en los estudios de Comunicación: análisis documental de los proyectos financiados por las universidades públicas madrileñas. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 23, 143-156. <https://doi.org/10.5209/CIYC.60911>
- Leurs, K., & Smets, K. (2018). Five questions for digital migration studies: Learning from digital connectivity and forced migration in (to) Europe. *Social Media + Society*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2056305118764425>
- Martín-Antoranz, P., Cabezuelo-Lorenzo, F., & Bartolomé-Muñoz-de-Luna, Á. (2019). Competencias y formación ética de los profesionales de la comunicación corporativa en contextos interculturales. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 24(1), 59-72. [https://doi.org/10.35742/rcci.2019.24\(1\).59-72](https://doi.org/10.35742/rcci.2019.24(1).59-72)
- Martínez, C. (2014). *Manual de recursos tipográficos. Una guía para experimentar con tipografía*. Campgràfic Editors
- Mattelart, T. (2019). Media, communication technologies and forced migration: Promises and pitfalls of an emerging research field. *European Journal of Communication*, 34(6), 582-593. <https://doi.org/10.1177/0267323119886146>
- Millán-Franco, M., Gómez-Jacinto, L., Hombrados-Mendieta, M. I., & García-Cid, A. (2019). Las redes de apoyo social online y offline en los inmigrantes de Málaga (España). *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (47), 119-149. <https://doi.org/10.14422/mig.i47y2019.005>
- Moreno, I. S. E., & García, M. D. L. O. P. (2020). La Universidad como instrumento para la inclusión social de personas refugiadas. Aportaciones desde el Trabajo Social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (27), 27-43. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2020.27.02>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2020). *El teletrabajo durante la pandemia de COVID-19 y después de ella. Guía práctica*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_758007.pdf
- Peiró, J. M., & Soler, A. (2020). El impulso al teletrabajo durante el COVID-19 y los retos que plantea. *IvieLAB*, 1, 1-10. <https://umivale.es/dam/web-corporativa/Documentos-prevenci-n-y-salud/11.Covid19IvieExpress.El-impulso-al-teletrabajo-durante-el-COVID-19-y-los-retos-que-planteaf.pdf>
- Peromingo, M., & Pieterston, W. (2018). *El nuevo mundo del trabajo y la necesidad de un empoderamiento digital*. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/79431/1/RMF_58_12.pdf
- Portillo Poblador, N. (2018). El aprendizaje-servicio, la educación para el desarrollo sostenible y las competencias transversales, una vía hacia sociedades sostenibles. En V. Martínez Lozano, N. Melero Aguilar, E. Ibáñez Ruiz del Portal, E., & M. Sánchez Sánchez (Eds.). *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad* (pp. 120-125). Comunicación Social.
- Portillo, N., Martín, J., Muñoz, M. C., & Fuster, M. V. (2018). El aprendizaje-servicio, una apuesta para acercar la realidad y la teoría en la universidad creando conciencia crítica. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez & M. C. Sánchez (Eds.). *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad* (pp. 301-306). Comunicación Social.
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2018). Contribuciones del Aprendizaje Servicio en Educación Superior en el logro de competencias de acción profesional. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez & M. C. Sánchez (Eds.). *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad* (pp. 64-68). Comunicación Social.
- Salam, M., Iskandar, D. N. A., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Schreieck, M., Wiesche, M., & Krcmar, H. (2017). Governing nonprofit platform ecosystems—an information platform for refugees. *Information Technology for Development*, 23(3), 618-643. <https://doi.org/10.1080/002681102.2017.1335280>
- Senn, S., & Wessner, D. R. (2021). Maintaining Student Engagement during an Abrupt Instructional Transition: Lessons Learned from COVID-19. *Journal of microbiology & biology education*, 22(1). <https://doi.org/10.1128/jmbe.v22i1.2305>
- Solaz-Portolés, J. J., Sanjosé-López, V., & Gómez-López, A. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 177-186.

- Suter, R., & Rampelt, F. (2017). Digital Solutions for Alternative Routes into Higher Education–Possibilities and Challenges of Digital Teaching and Learning Scenarios for Refugees: First Results from the Integral Project. En *Proceedings of EDULEARN 17 Conference* (pp. 4640-4645). IATED.
- Udwan, G., Leurs, K., & Alencar, A. (2020). Digital resilience tactics of Syrian refugees in the Netherlands: Social media for social support, health, and identity. *Social Media + Society*, 6(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2056305120915587>
- Wildman, J. L., Nguyen, D. M., Duong, N. S., & Warren, C. (2021). Student teamwork during COVID-19: Challenges, changes, and consequences. *Small Group Research*, 52(2), 119-134. <https://doi.org/10.1177/1046496420985185>
- Witteborn, S. (2018). The digital force in forced migration: Imagined affordances and gendered practices. *Popular Communication*, 16(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/15405702.2017.1412442>