



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

El papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la reconstrucción de la educación en países afectados por conflictos armados - El caso de Siria



Universitat Autònoma de Barcelona

TESIS DOCTORAL

Mirey Alfarah

Departamento de Pedagogía Aplicada

Universidad Autónoma de Barcelona

Junio 2020

Documento maquetado con T_EX^IS v.1.0+.

El papel de las tecnologías de la
información y la comunicación en la
reconstrucción de la educación en
países afectados por conflictos armados
- El caso de Siria

Mirey Alfarah

Dirigida por
Dra. Maria Alejandra Bosco Paniagua

**Departamento de Pedagogía Aplicada
Universidad Autónoma de Barcelona**

Junio 2020

Copyright © Mirey Alfarah

Dra. Alejandra Bosco, profesora titular del Departament de Pedagogia Aplicada, amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

FAIG CONSTAR QUE:

La Investigació realitzada sota la direcció del signant per a la Llicenciada Mirey Alfarah, amb el títol “El papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la reconstrucción de la educación en países afectados por conflictos armados - El caso de Siria”, reuneix tots els requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per la seva Lectura i Defensa pública davant la corresponent Comissió, per la obtenció del Grau de Doctor en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, per tant considerem procedent autoritzar la seva presentació.

Bellaterra,

Signant:

A Konrad, Maria y Gabriel
A Charbel, mi pequeño ángel en el cielo

Agradecimientos

Esta investigación no hubiera sido posible sin la ayuda y apoyo de muchas personas a quienes me gustaría expresar mi gratitud y aprecio.

En primer lugar, agradezco profundamente a mi directora de tesis la Dra. Alejandra Bosco por todo su apoyo y disponibilidad, pese a la distancia geográfica, durante todos estos años.

A Konrad, mi mejor amigo, mi compañero de vida y padre de mis hijos, por creer en mí, por su apoyo interminable, su dedicación, por apoyarme y por levantarme siempre que he venido abajo. Te quiero.

También me gustaría expresar mi agradecimiento a mis padres por hacer todo lo que podían para ofrecernos las mejores condiciones para vivir y aprender. De manera muy especial agradezco a mi madre, Ghadah, la abeja trabajadora, por sus oraciones y sacrificio, admiro tu capacidad de luchar y perdonar. A mi padre Abdallah, que a pesar de todo, mantiene su buen humor y capacidad de soñar.

A mi hermana Carole, mi mejor amiga y mi ‘protectora’. Gracias por tener tanta sensibilidad y tacto, es una fortuna tener a una hermana con un corazón enorme como el tuyo, donde cabemos todos.

A mis dos hermanos Nicolas y Bashar, que han sido y siguen siendo mis mejores cómplices, en las buenas y en las malas. Gracias por estar siempre disponibles, por vuestras palabras de apoyo y por vuestro cariño.

A mis suegros Grażyna y Andrzej que siempre han estado presentes y disponibles para ayudarme con Maria cuando lo he necesitado. Sobre todo durante mis viajes para realizar el trabajo de campo. Dziękuję!

A todo el personal del Instituto Cervantes en Damasco, y en particular a Mercedes y Patricia que no solamente me ayudaron a aprender español pero también me abrieron las puertas de sus casas y de sus corazones.

A Marcos, el optimista, y a Raúl, el genio, por todo lo vivido juntos, por las risas y por las memorias inolvidables en Siria. También a Daniel, por todo lo que me enseñó y por todo lo compartido.

At the same time I would like to express my deepest gratitude and appreciation for IMER Junior Network members, especially to Noor, Kari, Zubia, Amany, Frederikke, Ann Cathrin, Elisabeth, Marianne that made a place for me among them and made feel at home in Bergen. Girls, you know that without your support I wouldn't have reached this point. A big thank you, and I love you from my heart.

Another big thanks goes to SLATE director Barbara and team members, especially Ingunn and Cecilie. Thank you for your generosity, friendship and for providing me with much appreciated help.

A mis amigas y amigos en Barcelona, por ser mi familia en tiempos difíciles, por no dejarme sola. En particular a Micaela, Claudia y Ilya, Laura, Pilar, Nardine y Rida, por todos los buenos momentos vividos.

También me gustaría agradecer a todos los miembros de la Comunidad del Cordero y en particular a las hermanitas Marie Audile y Aurore. Estamos unidos en la oración, siempre. A Annuska por su profesionalidad y disponibilidad. Gracias.

Por ultimo pero no menos importante, me gustaría agradecer a todos mis informantes que compartieron conmigo sus vivencias y memorias. No ha sido fácil, lo sé, lo vivimos juntos, pero como me habéis mostrado, en el momento más oscuro de nuestras vidas se puede siempre encontrar la luz. Un gracias y un hasta luego.

Lista de abreviaturas

ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (en inglés: UNHCR United Nations High Commissioner for Refugees)
Amnesty	Amnesty International
CICR	Comité Internacional De La Cruz Roja
ICRC	International Committee of the Red Cross
MENA	Países de Oriente Medio y Norte de África Según UNICEF (Argelia, Bahréin, Yibuti, Egipto, Irán, Iraq, Jordania, Kuwait, El Líbano, Libia, Marruecos, Omán, Palestina, Qatar, Saudí Arabia, Sudán, Siria, Túnez, Emiratos Árabes y Yemen).
MOE	Ministry Of Education (Ministerio de Educación)
NRC	Norwegian Refugee Council
OCAH	Oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (en inglés: OCHA United Nations Office for the Coordination of Humanitarian)
ONU	La Organización de las Naciones Unidas
TIC	Tecnologías de la Información y de la Comunicación
UNDP	United Nations Development Program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (en inglés: The United Nations Children's Emergency Fund)
UNRWA	Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en Oriente Próximo (en Inglés: United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East)
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (en inglés: UNDP United Nations Development Program)

Resumen

Desde el comienzo del conflicto en Siria en 2011, más del 45 % de la población, de los cuales casi la mitad son menores de edad, se ha visto obligada a desplazarse. Por lo que, para una gran parte de la misma, se ha interrumpido el acceso a la educación. El objetivo principal de esta investigación es identificar las oportunidades y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para garantizar el acceso a la educación formal y no formal a los niños y niñas sirios afectados por el conflicto armado. La investigación se llevó a cabo en el periodo entre 2013 y 2019. La investigación se desarrolló como un estudio de caso múltiple cualitativo que permitió conceptualizar y hacer seguimiento a tres casos de estudio que representan una situación y contexto muy particulares de forma, razón, tiempo y lugar.

A partir del análisis de los datos, se puede confirmar que las TIC pueden facilitar y garantizar el acceso a la educación de los niños y niñas sirios de diferentes maneras, tanto en persona como de forma remota. Además, las TIC mejoran y aceleran la comunicación y la coordinación entre el personal académico, la administración de la institución educativa y las familias de los alumnos y alumnas. Del mismo modo, y en una situación de emergencia, las TIC son las herramientas más efectivas para compartir información sobre la seguridad del alumnado.

Adicionalmente, se ha identificado una serie de prácticas educativas modernas, en particular, pedagogías centradas en el alumno apoyadas por las TIC, así como nuevos enfoques del uso de las TIC para ofrecer apoyo psicosocial a las personas necesitadas. Al mismo tiempo, las TIC desempeñan un papel clave en la formación y el desarrollo de los docentes y, tienen un gran

potencial para facilitar la inclusión social de los alumnos y alumnas en las nuevas comunidades de acogida.

Por último, se ha notado que las TIC desempeñan un papel fundamental en el empoderamiento de las niñas (*girls empowerment*) y en su desarrollo personal, ya que les proporciona acceso al conocimiento, las conecta con el mundo exterior, las motiva a ser más ambiciosas y las anima a liderar.

Sin embargo, a pesar de los posibles impactos de las TIC, existen una serie de limitaciones en su uso, como la baja calidad de las condiciones de las infraestructuras, la falta de planificación, la necesidad de más financiación, además de la alfabetización digital de los docentes en la zona.

En conclusión, los hallazgos pueden ofrecer un camino para encontrar soluciones más estables y sostenibles, pero ciertamente, aún se necesita más investigación para descubrir todas las posibilidades que ofrecen las TIC en la educación en contextos de crisis como ocurre actualmente en Siria y sus países vecinos.

Abstract

Since the beginning of the conflict in Syria in 2011, more than 45 % of the population, of which almost half are children, has been forced into displacement. Hence, for a large part of the Syrian population, access to education has been interrupted. The main objective of this research is to identify the opportunities and uses of information and communication technologies (ICTs) to guarantee access to formal and non-formal education to Syrian children affected by the armed conflict.

The research was carried out between 2013 and 2019 and is a qualitative study based on a multiple case-study methodology where we mainly focus on three concrete and ongoing initiatives. The first is located inside Syria, the second is based in a refugee camp in Lebanon, and the third is an online learning platform.

From the analysis of the data, it has been confirmed that ICTs can facilitate and guarantee access to education for Syrian children in different ways, both in person and remotely. Also, it has been confirmed that ICTs improve and speed up the communication and the coordination between the academic staff, the administration of the educational institution and the children's parents. Similarly, and in the broader context of emergency situations, ICTs are the most effective tool for sharing information on the safety of children.

In addition, we identified promising practices in relation to the implementing of learner-centered pedagogies supported by ICTs and also new approaches of the use of ICTs in offering psychosocial support to people in need. At the same time, we found that ICTs play a key role in teachers training and development and has a great potential for social inclusion.

Last but not least, we found that ICTs play a fundamental role in girls' empowerment and in their personal development by helping them accessing knowledge, connecting them with the outside world and motivating them to be more resourceful and ambitious.

However, despite the potential impacts of ICTs, there is a list of limitations for their optimized use, such as the bad infrastructure conditions, poor planning and lack of funding plus the digital literacy of teachers in the area.

In conclusion, the findings can offer a pathway to find more stable and sustainable solutions, but certainly more research is still needed to uncover all the possibilities offered by ICTs to support education in crises contexts such as the situation in Syria and the neighboring countries.

Índice

Agradecimientos	IX
Lista de abreviaturas	XI
Resumen	XIII
Abstract	XV
I Conceptos básicos	1
1. Introducción e información general	3
1.1. Introducción	3
1.2. El conflicto sirio en su contexto	5
1.3. La situación de los sirios dentro Siria	7
1.4. La situación de los sirios fuera de Siria	10
1.4.1. La situación de los sirios en el Líbano	11
1.5. La crisis en la educación	13
1.6. Planteamiento de la investigación	15
1.7. Objetivos y preguntas de la investigación	18
1.8. Justificación de la investigación	19
II Marco teórico	21
2. La educación en contextos de conflictos armados y situaciones de emergencia	23
2.1. Introducción	23
2.2. Educación en situaciones de emergencia: origen y concepto . .	24
2.3. Impacto de los conflictos armados en la infancia	28

2.3.1.	Desplazamiento forzado	29
2.3.2.	Niños y niñas soldados	30
2.3.3.	Explotación, abuso sexual y violencia de género	32
2.3.4.	Minas terrestres y municiones sin explotar	33
2.3.5.	Salud y seguridad alimentaria	34
2.3.6.	Impacto psicológico	35
2.3.7.	Impacto en la educación	36
2.4.	La educación como factor principal para la paz	37
2.5.	Educación para la paz	39
2.6.	Post-conflicto y educación para la paz	40
2.7.	Educación de calidad	41
2.8.	Organizaciones del tercer sector y organizaciones sin ánimo de lucro	43
2.8.1.	La labor de las organizaciones del tercer sector en contextos de emergencias	44
2.8.2.	Las organizaciones del tercer sector en internet	45
3.	La educación en Siria antes y después del conflicto	49
3.1.	La educación en Siria antes del conflicto del 2011	49
3.1.1.	El sistema educativo en Siria	50
3.1.2.	Alfabetización digital	51
3.2.	La educación en Siria después del conflicto del 2011 y hasta hoy	53
4.	Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)	65
4.1.	Las TIC en la educación	66
4.1.1.	Retos y oportunidades para la educación	67
4.1.2.	Aprendizaje y tecnología	69
4.2.	Hacia un nuevo paradigma de aprendizaje con TIC	72
4.3.	El docente y el cambio de su rol en la enseñanza con TIC	75
4.4.	Posibilidades de las TIC en el aprendizaje	77
4.4.1.	Pizarra digital y pizarra digital interactiva (PDI)	77
4.4.2.	Libros de texto digitales y contenido digital	78
4.4.3.	Herramientas Web 2.0	78
4.4.4.	Sistemas de información de gestión de la educación (EMIS)	83
4.4.5.	Sistemas de gestión de aprendizaje (LMS)	84
4.4.6.	Entornos y comunidades digitales	84
4.4.7.	Internet, acto didáctico y comunicación interactiva	85
4.4.8.	Aprendizaje móvil: m-learning	86

4.5. Educación no formal y educación informal	87
5. Las TIC en contextos de emergencias y de crisis	89
5.1. Aprendizaje Móvil (M-Learning)	90
5.2. Televisión educativa	92
5.3. Instrucción por radio interactiva	93
5.4. Computer labs	94
5.5. Formación y aprendizaje a distancia	96
5.6. Usos diversos	96
III Marco metodológico	99
6. Marco metodológico	101
6.1. Estrategia y razonamiento de la investigación	101
6.2. El modelo de la investigación y su diseño	102
6.3. Estrategias e instrumentos de recolección de datos	103
6.3.1. Observación participante y no participante	104
6.3.2. La entrevista en profundidad semi-estructurada	105
6.3.3. La revisión de documentos	117
6.4. Población y muestra del estudio	117
6.5. Estrategia del análisis de datos	118
6.6. Validación de la investigación	121
6.7. Limitaciones del estudio	122
7. Contextualización de los casos	125
7.1. El primer caso: Nafham	125
7.1.1. Historia y contexto	125
7.1.2. La actualidad	127
7.1.3. La respuesta de Nafham a la crisis de la educación en el caso sirio	133
7.2. El segundo caso: Jusoor	134
7.2.1. La Historia y contexto	134
7.2.2. La actualidad	136
7.2.3. La respuesta de Jusoor a la crisis de la educación en el caso sirio	140
7.3. El tercer caso: UNICEF	145
7.3.1. La Historia y contexto	145
7.3.2. La actualidad	146

7.3.3. La respuesta de UNICEF a la crisis de la educación en el caso sirio	147
IV Resultados	153
8. Obstáculos y barreras claves	155
8.1. De carácter logístico y de infraestructura	155
8.2. Situación psicosocial y salud mental	160
8.3. Exclusión social	165
8.4. Barreras lingüísticas	168
8.5. Acceso y calidad de datos	169
8.6. Factor socio-económico y de financiación	172
8.7. Falta de personal y falta de personal formado	177
9. Usos de las TIC para la enseñanza y aprendizaje	179
9.1. Aprendizaje y formación en línea	179
9.2. Aprendizaje de idiomas	186
9.3. Formación y desarrollo profesional docente	193
9.4. Conciencia civil e identidad	197
9.5. Aprendizaje colaborativo mediante las TIC	199
9.6. Un espacio para dialogar e innovar: un cambio en la manera de enseñar y aprender	202
10. Otros usos de las TIC	205
10.1. Comunicación y información	205
10.2. Organización y coordinación	207
10.3. Recopilación y gestión de datos	211
10.4. Contribuciones de la tecnología a la situación psicosocial y la salud mental	214
V Conclusiones y recomendaciones	223
11. Conclusiones	225
11.1. Oportunidades que ofrecen las TIC – Reflexiones generales . .	227
11.1.1. Capacitación y desarrollo docente	228
11.1.2. Hacia una metodología centrada en el educando	229
11.1.3. Cadenas de comunicación y entornos digitales de confianza	230

11.1.4. Apoyo psicosocial	231
11.1.5. Girls empowerment	232
11.2. Limitaciones para usar las TIC	233
11.3. Recomendaciones	235
11.4. Limitaciones de la investigación	236
11.5. Futuras investigaciones	236
12. Conclusions	239
12.1. The opportunities offered by ICTs – General reflections	240
12.1.1. Teacher training and development	242
12.1.2. Towards a learner-centered pedagogy	243
12.1.3. Communication chains and trusted digital environments	244
12.1.4. Psycho-social support	245
12.1.5. Girls empowerment	246
12.2. Limitations of the use of ICTs	247
12.3. Recommendations	249
12.4. This research’s limitations	250
12.5. Future research	250
VI Apéndices	253
A. Guión de preguntas - Docente	255
B. Ejemplo de plantilla PPT para explicar clases	257
C. Categorías de los informantes	265
D. Ejemplo codificar una entrevista en AtlasTi	267
E. Ejemplo correo toma de contacto y cita entrevista con informantes claves en ingles	269
F. Ejemplo de resumen de la asignatura de física a descargar	271
G. Ejemplo correo toma de contacto con informantes claves en árabe	279
Bibliografía	283

Índice de figuras

1.1. Escuela en Damasco que ha sido usada como centro de acogida 2013. © Carole Alfarah – Fotógrafa independiente.	9
2.1. Evolución del concepto de educación en emergencias y la creación de INEE (elaboración propia adaptado de https://timeline.ineesite.org).	26
3.1. Captura de pantalla de la aplicación Huruf (Letras en árabe).	64
4.1. El papel de las TIC en el paradigma nuevo del aprendizaje (elaboración propia).	74
5.1. Portada del canal de UNRWA TV en youtube (https://www.youtube.com/user/unrwatv).	92
6.1. Captura de pantalla a la hora de la perdida de conexión con la participante.	116
7.1. Mapa conceptual de los servicios educativos de Nafham - Elaboración propia.	128
7.2. Página principal donde se escoge el país.	129
7.3. Ejemplo de los grados disponibles para un país (en este caso Siria) - Sitio web Nafham.	130
7.4. Ejemplo de las asignaturas disponibles en un grado (en este caso primero de la ESO en el currículum sirio).	130
7.5. Componentes de una clase explicada en la web Nafham - Elaboración propia a base de captura de pantalla.	131
7.6. El interior de una clase en el centro de Beirut durante una lección - 2018 M. Alfarah.	137
7.7. Sala de actividades - Centro de Jarahiyeh - Sur del Líbano - 2013 M. Alfarah.	138

7.8.	Una puerta de una sala de clase decorada por los estudiantes con el docente. Centro de Beirut - El Líbano - 2018 - M. Alfarah	138
7.9.	Mapa conceptual del programa de educación para los refugiados de Jusoor – Elaboración propia.	143
7.10.	Mapa conceptual de la respuesta de UNICEF en Siria - Elaboración propia.	149
8.1.	Ejemplo de aulas pobladas en una de las escuelas públicas, Damasco, 2013.	156
8.2.	Ejemplo de aulas pobladas en una de las escuelas públicas de niñas, Damasco, 2013.	157
8.3.	Para todo obrero extranjero está prohibido pasear en la zona entre las 20:00 y las 6:00 por el bien de la seguridad pública - Fuente ACNUR http://bit.ly/letreroAcnur	166
8.4.	Estado de uno de los centros de Jusoor en el sur del Líbano (el pasillo que se encuentra a lado de los baños).	176
8.5.	Estado de uno de los centros de Jusoor en el sur del Líbano (el pasillo donde se encuentran las aulas).	176
9.1.	Recordatorio de la sesión formativa con un experto en gestión. Se anuncia que los participantes pueden formular sus preguntas a través de Facebook y Youtube.	181
9.2.	Captura de pantalla de uno de los ejercicios interactivos disponibles en el sitio.	183
9.3.	La página 29 del libro de árabe de primero de primaria dentro del SLP.	184
9.4.	Sala de ordenadores (Computer lab) en la escuela de Beirut - Jusoor - 2018.	187
9.5.	Clase de inglés en la sala de ordenadores en la escuela de Jusoor - Beirut 2018.	187
9.6.	Captura de pantalla ejemplo de una tarea dentro del curso de inglés para docentes.	190
9.7.	Captura de pantalla de un video enviado por C2ADM_HJ leyendo un texto escrito por él.	191
9.8.	Docente que se ha grabado durante una de sus clases y está compartiendo la grabación en la sesión con el consejero psicólogo juntos a sus compañeros.	195
9.9.	Los docentes miran un video de formación compartido por la consejera, Beirut, 2018.	196

9.10. Un alumno aprendiendo a dibujar el mapa de Siria - Jusoor - Beirut 2018.	198
9.11. Captura de pantalla de un video creado por dos hermanas explicando cómo trabajan juntas para la creación de los vídeos educativos (video completo en http://bit.ly/ikraminafham).202	
10.1. Captura de pantalla del vídeo compartido por la página de Facebook de UNICEF en árabe del niño refugiado sirio en el Líbano Fares.	206
10.2. Un saludo especial a las niñas que aprenden y ayudan a otros a aprender. Página oficial de Nafham en Facebook, 2017. . . .	207
10.3. Captura de pantalla conversación en grupo de WhatsApp de los profesores y la dirección en el proyecto Jusoor (traducción propia).	209
10.4. Anuncio de Nafham llamando a voluntarios para explicar el plan escolar sirio, 2014.	210
10.5. Captura de pantalla de la encuesta publicada por Nafham en el grupo cerrado <i>Crowd Teaching</i> en Facebook.	212
10.6. Relación inclusión social digital a inclusión social en entornos reales - Elaboración propia.	221

Índice de Tablas

1.1. Número de refugiados sirios registrados en los países vecinos (ACNUR, 2019).	5
1.2. Aumento del número de DP desde el inicio del conflicto. Fuente: elaboración propia a base de los datos de iDMC. Información disponible en http://www.internal-displacement.org/countries/syria	8
3.1. Número de niños y niñas fuera de escuela - Fuente ACNUR. . .	54
6.1. Lista de cuentas observadas en Facebook - Elaboración propia.	106
6.2. Planificar y llevar a cabo las entrevistas (elaboración propia basándose en la tabla 6.3, p. 107 de Hamilton y Corbett-Whittier (2013)).	109
6.3. Listado de los informantes entrevistados (primera parte). . . .	111
6.4. Listado de los informantes entrevistados (segunda parte). . . .	112
6.5. Listado de los expertos entrevistados.	113

Parte I

Conceptos básicos

Capítulo 1

Introducción e información general

1.1. Introducción

Cuando dejé mi ciudad natal Damasco para venir a Barcelona y cursar el Master de Educación y Comunicación en la Universidad Autónoma de Barcelona, nunca hubiera imaginado que no podría volver a Siria como tenía planeado, y que mi país iba a ser uno de los más peligrosos e inseguros en el mundo. De hecho, cuando empezaron las protestas en Egipto y Túnez, José María Pérez Tornero, el entonces director del Master, me dijo: “Será vuestro turno pronto”. Yo le dije entonces: “No, es imposible, Siria es mucho más segura, la economía es más estable y el país está en desarrollo; también la libertad política y de expresión están mejorando, los sirios no se van a rebelar.”

Hoy, después de casi ocho años de esta conversación, la Siria donde crecí y viví durante 30 años no se parece nada a la Siria de hoy: ocho años de conflicto sin descanso, y más de seis millones de refugiados entre una población que no llega a los 23 millones, de los cuales 45 % son menores de edad.

La presente investigación nace de la necesidad de buscar una solución a una de las más difíciles problemáticas, consecuencia de este conflicto: la educación. No pretendo ofrecer la solución completa y definitiva al problema

que impacta a más de cuatro millones de niños y niñas sirios, pero aportaré prácticas positivas a corto y a largo plazo que sirven ahora y servirán en el futuro, ya sea para la población siria como para otras poblaciones en situaciones similares.

Al inicio de mi formación doctoral quería seguir la misma línea que empecé con la tesina del Master de investigación en cuanto al cambio de hábito del docente en el aula con el uso del libro digital, pero con el aumento de la violencia en Siria, y después de ver cómo los niños y niñas de mis amigos y familiares ya no iban a la escuela, era inevitable empezar a investigar posibles soluciones.

La investigación inició en el año académico 2012-2013, que se considera como el verdadero principio de la crisis de los refugiados y desplazados sirios y sirias. Según las estadísticas de ACNUR, entre 2012 y 2014 hubo una afluencia masiva de refugiados sirios en el Líbano, lo que impactó de forma negativa en la infraestructura y las instituciones públicas, que ya estaban desbordadas y en mal estado. Entre agosto y diciembre de 2012, el número de refugiados sirios aumentó de 36,000 a 150,000; en mayo del 2013, la cifra había subido a 463,000, y en octubre de 2014, llegó a 1,151,057. En 2015, el gobierno libanés solicitó a ACNUR que dejara de registrar a los refugiados y refugiadas sirias, y anunció a través del ministro de interiores que el tema de refugiados y todo lo relacionado con ellos sería gestionado por el gobierno libanés: ACNUR tendría que someterse a sus decisiones, y no al revés. Según varios informes y en la opinión de varios expertos, esta decisión complicó aún más el ya difícil trabajo de ACNUR y de otras organizaciones internacionales y locales que trabajaban con los refugiados y refugiadas sirias en Líbano. Naturalmente, estas políticas han repercutido negativamente la situación de los refugiados y refugiadas sirios, dificultando el acceso a los servicios básicos y a sus derechos como el derecho a estar, a la movilidad, a trabajar y derecho a la educación entre otros.

Sin embargo, estas cifras sólo sirven como estimaciones, dado el temor de muchos refugiados y refugiadas de registrarse con lo que creían que era un gobierno libanés pro-Assad. La mayoría de los refugiados y refugiadas sirios residen en el norte del Líbano o en el valle de Beqaa, las dos regiones más

Localidad	Fuente	Fecha de los datos	Población
Turquía	ACNUR, Gob. de Turquía	21 de marzo de 2019	3,651,635
Líbano	ACNUR	28 de febrero de 2019	946,291
Jordania	ACNUR	11 de marzo de 2019	670,238
Irak	ACNUR	28 de febrero de 2019	253,085
Egipto	ACNUR	21 de febrero de 2019	132,165

Tabla 1.1: Número de refugiados sirios registrados en los países vecinos (ACNUR, 2019).

pobres del Líbano.

ACNUR ha confirmado en varias ocasiones que la crisis siria es la peor desde la segunda guerra mundial, y es la mayor crisis de refugiados y desplazados de nuestro tiempo. ACNUR añade que la crisis siria no es solamente de cifras sino también de solidaridad (Avery y Said, 2017).

Con el fin de situarse en el contexto de la investigación, será necesario hacer una descripción breve de los acontecimientos históricos que desencadenaron el conflicto, ofrecer una cronología y exponer las respuestas al conflicto a nivel local e internacional.

1.2. El conflicto sirio en su contexto

En marzo de 2011 empezó el conflicto en Siria y desde entonces se ha convertido en una guerra feroz que hasta el momento de escribir estas líneas sigue afectando de forma directa la estabilidad y seguridad de los sirios y sirias a diario. Según las estadísticas (véase Tabla 1.1), casi seis millones de sirios y sirias se encuentran en estado de refugiados en los países vecinos de la región, sobre todo en el Líbano, Turquía, Irak, Jordania y Egipto¹, además de más de un millón de refugiados que han presentado una demanda de asilo en Europa, y más de ocho millones en estado de desplazados dentro del país.

No hay una sola versión para explicar el conflicto en Siria, sus orígenes y los bandos o países involucrados. Las versiones difieren según quien las

¹Según aparece en el sitio web oficial de ACNUR (en inglés), última actualización el 21 de marzo del 2019 <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>.

cuenta, pero lo que es claro y cierto es que millones de personas perdieron sus hogares y han tenido que desplazarse en búsqueda de la seguridad.

Para poder entender el conflicto actual y su impacto en la vida del pueblo sirio, es necesario comprender sus raíces históricas y la diversidad de la sociedad siria. La Siria moderna es un país joven y diverso, que se independizó de Francia en 1946 después de haber estado bajo el control otomano por más de cuatrocientos años. Siria entonces incluía los actuales países de Siria, Líbano, Israel, Palestina, Jordania, y partes de Turquía e Irak (Pichon, 2014).

Siria acoge varias confesiones y culturas religiosas y étnicas. En la sociedad siria conviven musulmanes, cristianos y judíos en toda su diversidad. La gran mayoría de los musulmanes son sunitas y representan casi el 60 % de la población en Siria, y en segundo lugar, los alawitas, que representan casi el 12 % de la población. Dentro de los musulmanes, que son la mayoría en el país, están también los chiitas, los ismaelitas y otras ramas del islam. Los cristianos representan casi el 11 % de la población y mayoritariamente pertenecen a la iglesia ortodoxa de Antioquía, seguidos por la iglesia católica melquita y varias iglesias católicas orientales. Además, hay etnias como los kurdos y los armenios (Pichon, 2014) y una comunidad grande de refugiados palestinos. Históricamente, estas confesiones han coexistido pacíficamente bajo un gobierno laico y una constitución civil. Yo asistí a una escuela católica en la que había compañeros y compañeras de todas las otras confesiones: nos sentábamos juntos cristianos, musulmanes y judíos uno al lado del otro, sin tener pensar por un momento en la religión del compañero o de la compañera.

En 2011 empiezan las manifestaciones antigubernamentales en varias ciudades sirias, y pronto se extienden por todo el país. Las manifestaciones al inicio eran pacíficas y no tenían un carácter islámico. No obstante, y en pocos meses, las armas empiezan a aparecer en manos de los manifestantes y suceden enfrentamientos violentos entre el gobierno y los diferentes grupos rebeldes en el país. Para abril de 2011, hasta 5,000 civiles habían huido al Líbano para escapar de la creciente violencia; en junio, más de 10,000 refugiados huyen a Turquía. A medida que la violencia se intensificaba, los refugiados seguían huyendo en grandes cantidades. En marzo de 2012, ACNUR registra a 26,628 refugiados sirios y la crisis de refugiados empieza a extenderse.

La misma diversidad de credos en Siria llevó a la creación de varios grupos armados no estatales que combaten no solamente al gobierno sirio sino también entre sí, sin ninguna tregua (Laborie Iglesias, 2016). Miles de combatientes yihadistas vinieron de todas las partes del mundo para establecer el llamado Estado Islámico, y también cientos de otros grupos islamistas que tenían el mismo objetivo, pero diferentes nombres.

Siria se convirtió en el campo de batalla de un arreglo de cuentas entre fuerzas regionales e internacionales. Varios países árabes, como Qatar y Arabia Saudí, financiaron y armaron a los grupos rebeldes sirios contra el gobierno sirio (Pardo de Santayana, 2018). La implicación directa de potencias extranjeras como Estados Unidos, Reino Unido, Rusia, Irán y Turquía, entre otros, dio una complejidad sin precedentes al conflicto sirio y por lo tanto a la vida y estabilidad de los sirios (Laborie Iglesias, 2016).

La brutalidad del conflicto es indescriptible y sería ingenuo intentar resumirlo todo en pocas líneas, pero es importante para esta investigación delinear una idea general de la situación de los sirios dentro y fuera de Siria, y saber el impacto que ha tenido este conflicto en la educación. En los siguientes párrafos se detalla más sobre estos temas.

1.3. La situación de los sirios dentro Siria

El pueblo sirio se ha visto atrapado en medio de las batallas entre los diferentes grupos que combaten entre sí por la influencia regional, apoyados por países como Arabia Saudita, los Estados del Golfo y los países occidentales por un lado, y Rusia, Irán y China por el otro, tal como se ha explicado anteriormente. Más de siete millones de personas (véase Tabla 1.2) han dejado sus hogares y se han convertido en desplazados internos debido a muchos factores, como la falta de seguridad y la degradación de la situación económica, y la destrucción de gran parte de la infraestructura en muchas ciudades: se estima que tres millones de edificios han sido destruidos, junto con gran parte de la infraestructura crítica del país (UNICEF, 2014b).

De acuerdo con la Guía de Principios sobre Desplazamiento Interno (UN

Número de PDI en Siria

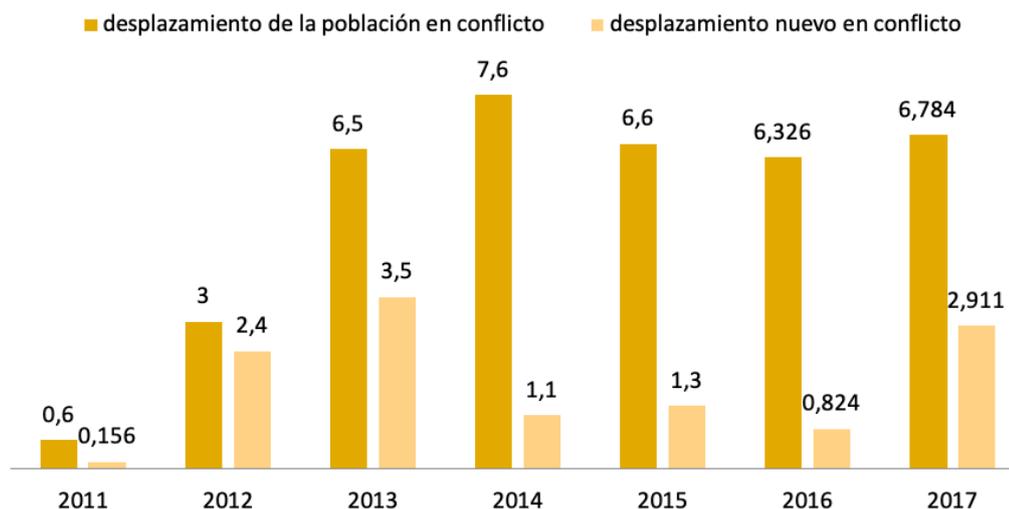


Tabla 1.2: Aumento del número de DP desde el inicio del conflicto. Fuente: elaboración propia a base de los datos de iDMC. Información disponible en <http://www.internal-displacement.org/countries/syria>.

y OCHA, 2004), las Personas Desplazadas Internamente (PDI)² son “personas o grupos que han sido forzados u obligados a huir de sus hogares o lugares habituales de residencia, particularmente con el objetivo de evitar los efectos de conflictos armados, situaciones de violencia generalizada, violación de derechos humanos, desastres naturales o provocados, y que no han cruzado una frontera internacional reconocida”.

Las ciudades sirias y el gobierno no estaban preparados para recibir a millones de PDI viniendo de todas partes, y en los primeros tiempos la acogida estuvo a cargo de los tradicionales entes de caridad, sobre todo lugares de culto como iglesias y mezquitas (IDMC, 2012).

Por otro lado, tanto para el gobierno como para las organizaciones internacionales, era extremadamente difícil, si no imposible, llegar a las poblaciones atrapadas entre la línea de fuego en ciudades como Al-Raqqqa, Deir Ezzor y Hasaka (UNICEF, 2014b). Los temas de seguridad, además de la complejidad de los procedimientos administrativos y la capacidad limitada de las ONG

²IDP por sus siglas en inglés.



Figura 1.1: Escuela en Damasco que ha sido usada como centro de acogida 2013. © Carole Alfarah – Fotógrafa independiente.

autorizadas para operar en Siria, han dificultado aún más la labor de asistir a las personas necesitadas.

Más adelante, la ayuda de refugio para PDI's ha sido coordinada principalmente por el Grupo de Refugios Globales (codirigido por ACNUR, FICR y el Ministerio de Administración Local de Siria). No se establecieron campamentos formales, pero algunos edificios públicos, incluso escuelas (véase Figura 1.1), se rehabilitaron como refugios colectivos a corto plazo.

Los intensos enfrentamientos y bombardeos a lo largo del país, han dificultado el acceso a las personas necesitadas de ayuda y también el acceso a datos vitales para poder llevar a cabo los planes de rescate o de ayuda humanitaria dentro del país. En muchas zonas y ciudades, el control de las instituciones públicas del gobierno fue tomado por los rebeldes o por los grupos islamistas. Se han establecido otras instituciones, y la autoridad del gobierno sirio no ha sido reconocida por estos grupos. En las zonas controladas por el grupo ISIS se han reportado violaciones extremas como condenar a muerte a fun-

cionarios, acusándoles de ser espías o simpatizantes del gobierno, además de otras violaciones de los derechos humanos basadas en lo confesional como, por ejemplo, secuestrar, violar y matar a mujeres, niños y niñas de otras confesiones que no fueran el islam suní. La violencia sexual ha sido una de las formas para subordinar y degradar a las minorías como los alauitas, yazidís, cristianos y otros grupos que ISIS considera enemigos, infieles y apóstatas. Forzadas a la esclavitud sexual, las mujeres y las niñas capturadas se convierten, en efecto, en parientes reproductores (Ahram, 2015; Balanche, 2017; Ceri y cols., 2016). En un estudio reciente sobre los problemas y desórdenes psiquiátricos entre niños, niñas y adolescentes refugiados de Yazidís, quienes tuvieron que desplazarse escapando de los ataques de ISIS que amenazaban sus vidas, se confirma que todos los menores exhiben problemas y trastornos psiquiátricos (Ceri y cols., 2016).

La ayuda humanitaria ha sido altamente politizada durante el conflicto sirio y ha sido utilizada como arma de guerra y para el control estratégico y logístico (Harpviken y Yogev, 2016). En 2013 las Naciones Unidas dejan de contabilizar el número de víctimas mortales, aunque algunos informes estiman que el conflicto causó la muerte de al menos de 470,000 personas (Laborie Iglesias, 2016).

1.4. La situación de los sirios fuera de Siria

Como hemos mencionado anteriormente, el conflicto en Siria se considera la peor crisis humanitaria desde la segunda guerra mundial y su impacto no se limita al territorio sirio, sino que se extiende al nivel regional e internacional.

Millones de sirios, desde el inicio del conflicto hasta hoy, han cruzado las fronteras sirias en búsqueda de la seguridad ante todo. Los países en la región han recibido un mayor número de refugiados, con unos 2,2 millones de refugiados en Turquía, 1,1 millón en el Líbano, 633,000 en Jordania, 245,000 en Irak, y 128,000 en Egipto. La llegada de los sirios ha aumentado la población del Líbano en un 25 %, la de Jordania en un 10 % y la de las fronteras entre Siria y Turquía en un 20 % (Culbertson y Constant, 2015). En los últimos

cinco años, las condiciones de vida en los campamentos de refugiados se han visto sometidas a una enorme presión. Los reglamentos que regulan la vida y los derechos de los refugiados sirios se diferencian de un país al otro.

Hasta finales de 2014, inicios de 2015, el Líbano acogía el mayor número de refugiados y refugiadas sirias en comparación a su población. En 2015 el flujo de los refugiados sirios a Turquía se triplicó y se registraron hasta 1.7 millones, según indica ACNUR. Turquía hoy acoge la mayor comunidad de sirios en la región. El aumento del número de sirios es resultado de la ocupación del llamado estado islámico, el entonces ISIS (İçduygu, 2015).

Jordania ha sido también uno de los países que más refugiados sirios ha acogido de los que, desde el año 2011, han cruzado la frontera en busca de asistencia básica y protección. Según los datos de ACNUR, ya son más de 650,000 refugiados sirios registrados en el país. Diferente a los otros países de acogida, Jordania ha creado desde el inicio un campo de refugiados, uno de los más conocidos en la zona, que es el campo de Zaatari, ubicado en el norte de Jordania (al sur de Siria), donde actualmente viven cerca de 78,000 sirios.

No obstante, las autoridades y ACNUR confirman que no todos los sirios figuran en las listas de refugiados, ya que muchos de ellos no se han registrado como refugiados. El gobierno de Jordania estima que hay 1,4 millones de sirios presentes en su territorio (JRP, 2015). El mismo gobierno ha desarrollado un proyecto de asistencia y acogida que incluye pautas para impulsar la integración y la inserción laboral de los sirios, y en 2016 Jordania puso en marcha una medida que supuso un cambio significativo y una mejora a la situación de los sirios en Jordania: ha sido el primer país árabe que facilitó la expedición de permisos de trabajo para los refugiados sirios.

1.4.1. La situación de los sirios en el Líbano

Según el informe del plan regional de la respuesta a la crisis siria, elaborado por la ONU y el gobierno del Líbano (United Nation y Government of Lebanon, 2017) se precisa que para la ONU la huida de civiles de Siria es un movimiento de refugiados, y considera que estos sirios y sirias buscan protec-

ción internacional y es probable que cumplan con la definición de refugiado, mientras que el gobierno del Líbano considera que se trata más bien de una situación de afluencia masiva. Se refiere a las personas que huyeron de Siria a su territorio después de marzo de 2011 como personas desplazadas temporalmente, y reserva su derecho soberano de determinar su estado según las leyes y regulaciones libanesas. Esta clarificación de términos es crucial para poder entender la situación de los sirios en el Líbano, sobre todo en cuanto a los derechos y deberes. En esta investigación se utiliza la terminología usada por la ONU y las otras agencias de las ONU como ACNUR y UNICEF.

En 2014 el número de refugiados que habían huido de Siria hacia el vecino Líbano había superado el millón, lo que ha significado para las autoridades libanesas un difícil desafío porque no había suficientes recursos, y la comunidad de acogida ya no daba más de sí. En ese mismo año, el Líbano se había convertido en el país con la mayor concentración de refugiados per cápita en todo el mundo, y al mismo tiempo tenía que enfrentarse a otros asuntos graves a nivel interno, lo que hacía esta misión aún más difícil. Los refugiados de Siria representan entonces una cuarta parte de la población local, con más de 220 refugiados sirios por cada 1,000 ciudadanos libaneses. En 2014, ACNUR registraba a 2,500 nuevos refugiados al día, más de una persona por minuto.

El impacto en el Líbano ha sido inmenso. El país ha experimentado graves repercusiones económicas debido al conflicto en Siria, incluyendo la caída del comercio, el turismo y la inversión, así como el aumento del gasto público. Los servicios públicos tienen dificultades para satisfacer la creciente demanda, siendo los servicios de salud, educación, electricidad, agua y saneamiento los que se están viendo especialmente afectados (Dobbs, 2014).

Los campamentos de refugiados en el Líbano son ilegales (aunque existen en la práctica). No obstante, muchos de los sirios en el Líbano viven fuera de los campamentos regulares y sufren de la discriminación por parte de las autoridades locales y de las comunidades. La llegada de los refugiados sirios ha causado desde el inicio mucha tensión en el Líbano. El gobierno y el país funcionaban apenas, además de enfrentar muchos problemas y conflictos a nivel interno. Muchas de las instituciones en el Líbano entonces no funcionaban o funcionaban sin tener un plan o una estrategia. Los servicios en el país

ya estaban en mal estado o paralizados, como ilustra el caso de la recogida de la basura en Beirut, un problema que llegó a llenar las calles de basura, además de otros muchos problemas relacionados con servicios básicos como el agua potable, la gasolina, la electricidad y el pago de salarios de funcionarios. El Líbano sufre de graves problemas socioeconómicos, como el desempleo, la desigualdad de ingresos y la injusticia social (ILO, 2014). Entonces, los libaneses ya estaban tensos y estresados, y los flujos de refugiados sirios añadían más problemas y aumentaban el malestar general en el país.

1.5. La crisis en la educación

Como resultado del conflicto, se interrumpió el acceso a la educación para gran parte de la población siria. Las estadísticas muestran que casi 3 millones de niños sirios no han tenido acceso a la educación durante más de cuatro años (Humanitarian Country Team, 2016; UNHCR y NRC, 2014; USAID Office of Foreign Disaster Assistance, 2014). Dada la situación de guerra, el proceso de escolarización se había interrumpido de forma completa o parcial en el país. Numerosas escuelas han sido destrozadas o se han convertido en refugios o centros de batalla.

A finales de 2013, las agencias de Naciones Unidas como UNICEF, UNESCO, ANCUR y otras ONGs internacionales empiezan a alarmarse en cuanto a la crisis de la educación para los niños y niñas sirios, tanto dentro de Siria como fuera (UNICEF, UNHCR, World Vision, y Save the Children, 2013). Según los datos del Ministerio de Educación en Siria (MOE), el porcentaje de inscripción en la educación primaria se redujo en más del 45 % en 2014, comparado con los años anteriores. El ministerio estima que la mitad de estos niños y niñas no se encontraba dentro del país, mientras que la otra mitad permanecía en Siria, pero había abandonado la escuela. Además, alrededor de 1,3 millones de niños iban a la escuela de forma irregular y se encontraban en riesgo de abandono escolar (*Ministerio de Educación Sirio (MOE)*, s.f.; OCHA, 2014). Los datos del ministerio muestran un porcentaje muy bajo de asistencia escolar en las zonas más afectadas del país. El promedio de asis-

tencia en todo el país era del 62 % en mayo de 2013. En Alepo y en Idleb, las dos provincias más afectadas, menos de la cuarta parte de los niños asistían a la escuela (UNICEF, 2014b).

Las escuelas deben ser refugios seguros, lugares donde los niños y niñas puedan sentirse seguros del conflicto que les rodea. No obstante, en el caso del conflicto sirio, la situación no ha sido así. Algunos niños y niñas en edad escolar han informado de que han sido registrados, arrestados o detenidos de camino a la escuela. También han visto a compañeros y compañeras suyos asesinados por francotiradores o que murieron en un bombardeo. Otros han visto sus escuelas convertidas en campos de batalla, reducidas a escombros o convertidas en refugios para los desplazados. Muchos niños y niñas han sido testigos de horribles escenas de violencia; algunos han visto matar a sus compañeros y maestros frente a sus propios ojos (UNICEF y cols., 2013).

Hablando en números, en uno de los últimos informes de UNICEF (Touma y Kummer, 2019) sobre la situación en Siria, se destaca que en 2018 hubo 120 ataques contra instalaciones educativas, el número más alto desde el inicio del conflicto. Al mismo tiempo, se estima que el 40 % de la infraestructura escolar en Siria ha sido dañada o destruida en la guerra y que más de 2 millones de niños y niñas sirios (más de un tercio de la población) están en riesgo de abandonar la escuela. También se precisa que uno de cada ocho menores en edad escolar está en necesidad de apoyo psicosocial especializado para poder lograr un aprendizaje efectivo.

En cuanto a la situación de la educación para los niños y niñas sirios fuera de Siria, el mismo informe notifica de que más de 800,000 menores en edad escolar están fuera de la escuela, y de que en Jordania el 38 % de los niños y niñas sirios de 15 a 17 años no asisten a la escuela en absoluto, mientras que en 2014, el número de niños en edad escolar rebasa los 400,000, superando ampliamente el número de niños libaneses en las escuelas públicas. Estas escuelas han abierto sus puertas a más de 100,000 refugiados. Sin embargo, su capacidad para aceptar a más estudiantes se ve sometida a graves limitaciones.

La educación tiene el poder de crear una diferencia real y duradera para los jóvenes que han sufrido a través del conflicto de Siria. Cada día que

pasan en la escuela tiene que ayudar a restablecer sus vidas para la reconstrucción de sus comunidades. La educación ayudará a estimular la esperanza y el crecimiento social. A través de la educación, esta generación de niños y niñas afectados por el conflicto puede tener acceso a ambientes protectores, adquirir nuevos conocimientos y habilidades para el futuro, y contribuir a la consolidación de la paz. Cuando llegue la paz, los niños y niñas de ahora serán quienes guiarán a sus comunidades hacia un futuro mejor, una tarea que sólo pueden asumir si han tenido la oportunidad de continuar su educación y formación.

1.6. Planteamiento de la investigación

En los últimos años, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) han jugado un papel significativo en el campo de la educación en general, y en la educación en situaciones de emergencias en particular (Dahya, 2016). La ayuda potencial de las TIC no se limita en dar acceso a la educación o formación, sino también en mejorar todos los factores que rodean el proceso de la reconstrucción de la educación en países afectados por conflictos armados o por una emergencia (Barry y Newby, 2012; Ngang y Kuo, 2010).

La presente investigación trata dos temas principales: el primero es la educación en un contexto de conflicto armado, y el segundo es el papel que pueden tener las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la educación en estos contextos de conflicto armado. Por lo tanto, la fundamentación teórica gira alrededor de tres ejes principales: los conflictos armados y su impacto en la educación, las TIC en la educación, y las TIC en la educación en contextos de conflicto armado.

El Marco teórico de la investigación empieza con el Capítulo 2 que presenta información sobre la educación en contextos de conflictos armados y situaciones de emergencia y explica el concepto y funcionamiento de la educación en emergencia, ya sea durante el conflicto o en un contexto de post-conflicto armado. También, explica en detalle el problema de los conflictos armados y

su impacto en la infancia en general y en la educación en particular. La terminología usada es la del ámbito de las grandes ONG internacionales, como las agencias de Naciones Unidas (ACNUR, UNICEF, OCHA entre otros), Save The Children, ICRC, entre otras. Igualmente, se ilustra el concepto de la educación para la paz en situaciones de conflicto armado, ya que es uno de los componentes claves para la prevención de conflictos, y se argumenta además el concepto de educación de calidad y el currículum para el cambio social en condiciones de conflicto armado. En este mismo capítulo se introduce a las organizaciones del tercer sector, llamadas también organizaciones sin ánimo de lucro (ONGs) y al trabajo que desempeñan en los contextos de emergencia y conflicto armado, además del uso que hacen las ONGs de las TIC y su presencia en Internet.

El Capítulo 3 presenta en detalle la situación de la educación en Siria antes y después del conflicto, explicando el impacto que ha tenido el conflicto sirio en la educación. Este capítulo tiene por objetivo acercarnos a la situación particular de Siria, y tener una idea preliminar de los obstáculos y dificultades presentes para acceder a la educación.

En el Capítulo 4 se presenta el papel de las TIC en la educación en general, ofreciendo una visión panorámica de su importancia en el sector educativo. Se hace un breve resumen de las teorías del aprendizaje y su relación con el aprendizaje mediante las tecnologías, y se exponen las herramientas, conceptos y prácticas TIC en la educación. En este capítulo se habla también de las herramientas TIC de carácter organizativo, como los sistemas de información y gestión de la educación (EMIS) y los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS), ya que se consideran relevantes en esta investigación. Por lo mismo, este capítulo se acerca al tema del rol del docente y su formación en la integración de TIC en contextos educativos, también por su relevancia en relación al problema de la investigación. Al final del capítulo se trata el tema de la educación no formal, ya que este tipo de educación se considera como la primera clase de intervención en el sector educativo en contextos de conflicto armado, y también por la estrecha relación con los casos de estudio investigados. El marco teórico de la investigación se cierra con el Capítulo 5, que muestra algunos ejemplos de varios proyectos exitosos en condiciones

similares en países como Palestina, Sierra Leone, Irak y Sudán entre otros. Son ejemplos de iniciativas y usos de las TIC en contextos de emergencia o de conflictos armados en el sector educativo.

Con el Capítulo 6 se inicia la parte en relación al trabajo correspondiente a la metodología seguida en la investigación, las fases y procesos seguidos, el muestreo con una descripción extendida de los tres casos de estudio, los instrumentos que han servido para la recogida de datos, y por último, la metodología utilizada para analizar los datos recogidos y cómo se ha llegado a los resultados correspondientes. Se completa el marco metodológico con el Capítulo 7 que presenta una descripción detallada de los casos estudiados en esta investigación, su naturaleza, origen y estructura, además de detallar los proyectos y acciones que ofrecen para responder a la crisis de la educación en el caso sirio.

Los resultados de esta investigación están representados en tres capítulos; Capítulo 8 que detalla obstáculos y barreras claves en el caso sirio para acceder a la educación, el Capítulo 9 que presenta los usos identificados de las TICs para la enseñanza y aprendizaje y por último Capítulo 10 que da una idea más amplia de otros usos de las TIC en el contexto de la investigación para facilitar el acceso a la educación. Los datos analizados son fruto de un trabajo riguroso de triangulación de diferentes fuentes de datos durante la investigación en cuanto a los desafíos y obstáculos a los que se enfrentan los niños y niñas sirios, además de los usos y prácticas en los tres casos de estudio de la investigación. Estos resultados han establecido las conclusiones y recomendaciones descritas en el Capítulo 11 donde se exponen en función de los objetivos planteados y en comparación discursiva con algunos estudios revisados en la literatura principal. Igualmente se argumenta el impacto de la investigación sobre la realidad de la educación en contextos de emergencia y conflicto armado, y el papel que tienen las TIC en estos contextos y se presentan recomendaciones de las mismas. Por último, se señalan las futuras líneas de investigación, y las limitaciones y las dificultades encontradas a lo largo de la investigación.

1.7. Objetivos y preguntas de la investigación

El problema de investigación se divide en tres partes principales: el primero es la reconstrucción de la educación. Esto significa que en el presente caso de estudio, que es Siria, existía un sistema educativo que ha sido destruido, y el interés de la investigación se centra en cómo reconstruir y poner en marcha de nuevo aquel sistema educativo. La segunda parte es la situación del conflicto armado. No se pretende encontrar una solución al conflicto actual, sino entender el nuevo contexto en el cual se encuentra el sistema educativo sirio, el impacto del conflicto armado en la educación y las mejores formas de planificar la educación en contextos de este tipo. La tercera parte es el papel que pueden tener las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la reconstrucción de este sistema educativo destruido en un contexto de conflicto armado aún existente. Por lo tanto, resulta necesario desde el inicio del trabajo aclarar que la investigación no trata solamente del papel que pueden jugar las TIC en el aula, o en la enseñanza y en el aprendizaje, sino que se parte de que las TIC también se pueden utilizar para otros fines que sirven indirectamente al objetivo final: reactivar la escolaridad interrumpida.

Entonces, el objetivo de la investigación es conocer la situación de la educación para los niños y niñas sirios en edad escolar, averiguar los obstáculos y barreras para acceder a la educación en el caso sirio y conocer los usos de las TICs que podrían garantizar el acceso a la educación por parte de los componentes claves de los tres casos de estudio.

Las preguntas que guían esta investigación surgen de la motivación de elaborar un conjunto de buenas prácticas aprovechando las mejores aplicaciones y usos potenciales de las TIC que sirvan al proceso de la reconstrucción de la educación en el caso sirio, de forma que pueda servir a todas las partes y entes participantes en este proceso.

Las preguntas principales de la investigación son:

- ¿Cuál es el impacto que ha tenido el conflicto sirio en la educación y cuál es la situación actual?

- ¿Cuáles son los obstáculos y factores que impiden los niños y niñas sirias de acceder a la educación?
- ¿Cómo se perciben y se utilizan las TIC por parte de organizaciones internacionales, instituciones educativas y gobiernos para facilitar y garantizar el acceso a la educación a los niños y niñas sirios afectados por el conflicto?

En resumen, la pregunta principal de la investigación es: ¿Qué rol tienen las TIC para superar los obstáculos y ayudar a proporcionar acceso a la educación en contextos de conflicto armado?

1.8. Justificación de la investigación

La importancia del siguiente estudio radica en su actualidad. Analiza una situación contemporánea relacionada con cuestiones del presente y del futuro del sistema educativo. El conflicto en Siria afecta a diario a un gran número de niños y niñas. La educación no puede esperar a que vuelva la paz. Al contrario: la educación puede ser el fermento para acabar con los conflictos de forma pacífica, además de ser una de las condiciones esenciales para que las sociedades afectadas por conflictos puedan encontrar su camino hacia la estabilidad y desarrollo (Calmy-rey y Brown, 2011; Sinclair, 2002a; UNESCO y IIEP, 2010).

Garantizar el acceso a la educación a los niños y niñas sirias durante el actual conflicto es la mayor preocupación de los actores principales de la escena educativa a nivel nacional e internacional en cuanto al caso sirio (OCHA, 2014; OXFAM, 2013; UNICEF, 2014a; UNICEF Lebanon, 2015). La escasez de trabajos específicos sobre la educación en contextos de conflictos y la falta de datos reales y actualizados dificulta aún más la tarea de la reconstrucción (Montjourides, 2013; Talbot, 2015). Por lo tanto, la presente investigación y similares trabajos hoy en día son importantes para el bien común y para enriquecer la literatura científica sobre problemas similares.

Parte II

Marco teórico

Capítulo 2

La educación en contextos de conflictos armados y situaciones de emergencia

2.1. Introducción

Según la ley del Derecho Internacional Humanitario (DIH) (Comité Internacional de la Cruz y Roja (CICR), 2005), existen dos tipos de conflictos armados: los internacionales, en los que se enfrentan dos o más estados, y los no internacionales, entre fuerzas gubernamentales y grupos armados no gubernamentales, o únicamente entre los últimos grupos. También, y según el DIH, una situación puede evolucionar de un tipo a otro, según los hechos que ocurran en un momento dado. Un conflicto armado, aunque sea de corta duración, afecta de forma negativa el progreso y desarrollo de un país, además de destruir la infraestructura y bienes del mismo, lo que significa una paralización del crecimiento económico y social, y el empeoramiento de los sectores de la salud, la alimentación, la educación y el empleo.

Por desgracia, la educación no suele aparecer en la evaluación de los daños de un conflicto o de una emergencia. La atención de los medios de comunicación y de la comunidad internacional suele centrarse en las imágenes más inmediatas que muestran el sufrimiento humano o la destrucción de las

infraestructuras, pero no en las consecuencias ocultas y los efectos a largo plazo de la violencia. Sin embargo, en ningún otro ámbito son esos costos y esas secuelas más evidentes que en el sector educativo. En muchos de los países más pobres del mundo, los conflictos armados están destruyendo no sólo la infraestructura del sistema escolar, sino también los anhelos y las ambiciones de toda una generación de niños y niñas (UNESCO, 2011).

Según las estadísticas, sólo el 2% del total de las ayudas humanitarias está destinado a la educación en países en estado de crisis (Nicolai y cols., 2016). Es cierto que la destrucción de la infraestructura es menos importante que la pérdida de vidas. Sin embargo, la pérdida de oportunidades educativas implica graves pérdidas en el capital humano a largo plazo. Las estadísticas confirman que los niños y niñas en estado de desplazados podrían pasar hasta 12 años fuera de casa y sin acceso a la educación (Calmy-rey y Brown, 2011). Por eso y por más razones, es sumamente necesario garantizar un acceso a la educación, formal o no formal, a pesar de las confrontaciones políticas permanentes (Calmy-rey y Brown, 2011).

2.2. Educación en situaciones de emergencia: origen y concepto

La reconstrucción del sistema educativo, sea formal o no formal, aporta esperanza y seguridad a los menores y a sus familias afectadas por el conflicto armado (Selby y Kagawa, 2012; Sinclair, 2002a; Uddin, 2015), y esto es altamente efectivo durante una crisis y durante una etapa crítica de transición, donde la escuela, o la institución educativa, ofrece a los menores protección y rutina, a través de un programa de educación de calidad, maestros y maestras comprometidos y un plan de estudios equilibrado.

La educación ofrecida en estas situaciones debe responder a las necesidades urgentes de las comunidades afectadas y no solamente a las del individuo aprendiz. La educación ayudará a fortalecer las capacidades humanas, indispensables para la reconstrucción de las estructuras sociales en las zonas afectadas por conflictos armados (van der Linden, 2015).

El simple hábito de ir a la escuela y el trabajo con adultos de confianza en un entorno de apoyo y tolerancia, ayuda a los menores afectados por conflictos a recuperarse del trauma. Los beneficios de la educación son duraderos porque los menores transferirán a la siguiente generación lo que han adquirido. En este tipo de situaciones, la educación no formal ofrece un buen remedio para las personas afectadas ya que contiene prácticas no institucionales que juegan un papel mayor en ofrecerles nuevos conocimientos para sobrevivir y seguir adelante (Akpama, Esang, Asor, y Osang, 2011; van der Linden y Manuel, 2011; World Humanitarian Summit Secretariat, 2015).

Las políticas y legislaciones a nivel internacional que apoyan que apoyan las iniciativas para restablecer formas de educación en situaciones de conflicto, son de los inicios de los años noventa, específicamente con la declaración mundial sobre educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990), donde se clasificó la guerra junto a la ocupación, las contiendas civiles y la violencia criminal como obstáculos para asegurar el derecho a la educación para todos. Posteriormente, en el año 1996, se publica el informe Machel “The Impact of Armed Conflict on Children” (Machel, 1996) sobre las repercusiones de los conflictos armados sobre los niños, encargado por el Secretario General de la ONU. El informe resaltó y puso cara al impacto destructivo que tienen los conflictos armados en la infancia y la educación. Cuatro años después, en el marco del Foro Mundial sobre la Educación que tuvo lugar en Dakar en el año 2000, la UNESCO publica el “Marco de acción de Dakar, Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes”, que vuelve a considerar a las emergencias junto a otros factores como la pobreza, la desigualdad de género y la discapacidad como los principales obstáculos para el acceso a la educación. Después de este llamado internacional, el campo de acción y de trabajo llamado hoy educación en situaciones de emergencia empieza a tener forma y estructura.

Como se puede apreciar en el cronograma, en el año 2000 se creó la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencias, INEE, dirigida por la UNESCO, ACNUR, UNICEF, el Consejo Noruego para los Refugiados (Norwegian Refugee Council, NRC por sus siglas en inglés), CARE

Internacional y Save the Children. En 2004 salen a luz las “Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencias, crisis crónicas y reconstrucción temprana” (INEE, 2004), véase Figura 2.1. que se considera el marco principal de trabajo y acción para la educación en situaciones de emergencia.

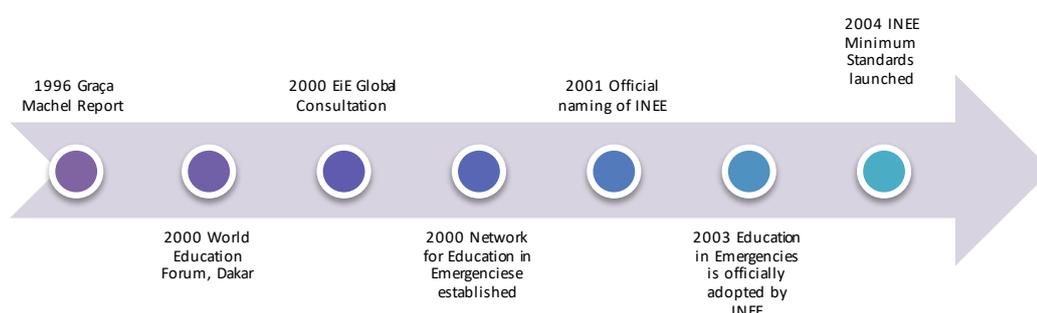


Figura 2.1: Evolución del concepto de educación en emergencias y la creación de INEE (elaboración propia adaptado de <https://timeline.ineesite.org>).

En este marco de trabajo, según se especifica en las normas mínimas, el término “emergencia” cubre dos amplias categorías: desastres naturales y emergencias complejas que son definidas como sigue:

Los desastres naturales incluyen, entre otros, a huracanes/tifones, terremotos, sequías e inundaciones. Algunos desastres naturales, como los terremotos, pueden ocurrir sin aviso, y tienen un impacto mayor en aquellos que viven en la vecindad. Otros, como las sequías, pueden desarrollarse más lentamente, pero tienen un impacto igualmente devastador.

Las emergencias complejas son situaciones que son “hechas por el hombre” y causadas frecuentemente por conflictos o disturbios civiles, los cuales pueden ser agravados por un desastre natural. En tales circunstancias, las vidas, la protección, el bienestar y la

dignidad de las poblaciones involucradas están en peligro por varios factores de crisis, como desastres naturales, desastres hechos por el hombre y conflictos armados (INEE, 2004, p. 7 y p. 8).

En los últimos años, y gracias a la labor de muchas organizaciones internacionales, a los resultados de las investigaciones y recomendaciones de muchos expertos e investigadores, la educación en situaciones de emergencia se ha convertido en una parte esencial de la acción humanitaria. Como se ha explicado anteriormente, los estados tienen la obligación de garantizar el derecho a la educación a pesar de cualquier tipo de emergencia. Sin embargo, esta labor no es posible y se requiere de la ayuda de organizaciones internacionales y locales para asegurar el acceso y la continuidad de la educación para los afectados. Por lo tanto, las normas mínimas tienen por objetivo ofrecer orientación a la ayuda humanitaria en cuanto al desarrollo de los programas educativos en contextos de emergencia, su implementación y continuidad. Las normas mínimas se presentan en cinco categorías, que son:

- Normas mínimas comunes a todas las categorías: esta sección se enfoca hacia las áreas esenciales de participación comunitaria y el uso de los recursos locales al aplicarse las normas contenidas en este manual, así como al velar para que las respuestas educativas de emergencia estén basadas en una valoración inicial, seguida por una respuesta apropiada y un seguimiento y evaluación continuados;
- Acceso y ambiente de aprendizaje: se enfoca en las asociaciones para promover el acceso a las oportunidades de aprendizaje y a los vínculos inter-sectoriales con la salud, el agua y el saneamiento, a ayuda alimentaria/nutrición y vivienda, por ejemplo, con el objetivo de mejorar la seguridad y el bienestar físico, cognitivo y psicológico;
- Enseñanza y aprendizaje: se enfoca en los elementos importantes que promueven la enseñanza y el aprendizaje efectivos: 1) plan de estudios, 2) capacitación, 3) instrucción y 4) evaluación;
- Maestros y otro personal educativo: se enfoca en la administración y la gestión de los recursos humanos en el campo de la educación, incluyendo

el reclutamiento y la selección, condiciones del servicio, supervisión y apoyo; y

- Política educativa y coordinación; se enfoca en la formulación, promulgación, planificación, implementación de la política y la coordinación.

Así, se sugiere que toda iniciativa o proyecto dirigido a apoyar el acceso a la educación en situaciones de emergencia, tenga en cuenta estas indicaciones desarrolladas en base al trabajo de muchos años de investigación y de experiencia en el campo. Evidentemente, cada caso es diferente y cada emergencia es única, de naturaleza, duración e impacto entre otros factores.

La presente investigación se centra en el caso de los conflictos armados y en la educación en estos contextos de los cuales se habla en el siguiente apartado.

2.3. Impacto de los conflictos armados en la infancia

Los conflictos armados tienen un efecto negativo en el bienestar de los niños y de las niñas: los exponen a la violencia, la muerte y el estrés, y causan desplazamiento, enfermedades e interrupción de la educación. Cuando se colapsa el sistema educativo durante los conflictos, los esfuerzos de los gobiernos y de las organizaciones internacionales para asegurar el acceso a la educación para todos quedan paralizados (Manuchehr, 2011; M. A. Mendenhall, 2014). Proteger a los niños y niñas en emergencias y reclamar sus derechos básicos es uno de los desafíos fundamentales para los países afectados por un conflicto armado y la comunidad internacional.

Por lo tanto, identificar a los niños y niñas afectados y a sus necesidades, resulta urgente y necesario, además de ofrecer las soluciones necesarias para su desarrollo y bienestar a corto y a largo plazo. Aunque sea difícil conseguir los datos exactos del número de los niños y niñas fuera de la escuela en la zona MENA, la imagen global muestra claramente que los niños y las niñas en las zonas afectadas por los conflictos están más expuestos a estar fuera de

la escuela e interrumpir su educación, y como resultado afectar el futuro de la paz y desarrollo del país después del conflicto. Una generación sin educación es una generación perdida (ICBF, OIM, y UNICEF, 2014; Manuchehr, 2011; Martín Mateos, 2012; Montjourides, 2013).

En los siguientes apartados se resume, según la literatura consultada, el impacto de los conflictos armados sobre la infancia.

2.3.1. Desplazamiento forzado

Según ACNUR (Namihas, 2001), un refugiado es una persona que “debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de su país; o que careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores no quiera regresar a él”. Por lo tanto, y lo más importante en esta definición, es la realidad de que el niño o la niña refugiado es una persona que no puede estar en su hogar y en su ambiente natural.

Los conflictos armados han causado siempre desplazamiento de poblaciones. La gente suele escapar en grandes números, ya sea fuera de las fronteras de sus países o no. Según los últimos datos publicados por ACNUR el 19 de junio del 2018 (UNHCR, 2018), el número de refugiados y desplazados internos en el mundo debido a los conflictos alcanzó en 2017 los 68,5 millones, de los cuales más de la mitad son menores.

Normalmente, los padres son los que toman la decisión de desplazarse. Los niños y las niñas no tienen el poder de decidir y son la parte más vulnerable de las comunidades desplazadas. Un niño o una niña en el exilio es un niño cuyos derechos son violados inevitablemente. Los niños y niñas que dejan su hogar pueden estar: desplazados, es decir, que siguen dentro de las fronteras de su país; o refugiados, porque han cruzado las fronteras de su país y están en territorio de otro estado. También pueden estar con sus padres, o ser huérfanos que han perdido a los padres o a uno de ellos, o en estado de

menores no acompañados, en cuyo caso el peligro es aún más grave ya que los niños y las niñas han perdido el adulto que les puede guiar o ayudar y estarán más expuestos a los peligros de secuestro, malnutrición, muerte y de otros riesgos más que los demás (Machel, 1996; Maclure y Denov, 2009; Sandoval, Botón Gómez, y Botero, 2011; Sinclair, 2001; Wallis, 2004).

Entonces, los niños y las niñas afectados están expuestos a la explotación sexual, abuso y violencia, trabajo infantil forzado, adopción en condiciones irregulares, discriminación dentro de las comunidades temporales y, además de todo esto, falta de acceso a la educación y como resultado, la pérdida total o parcial de su futuro y desarrollo personal. Los niños y niñas en este caso pierden el derecho a su infancia, ya que tendrán problemas de adultos que no les corresponde afrontar, además de los resultados directos e indirectos a nivel psicológico de los cuales se habla en detalle más adelante (ICBF y cols., 2014; Manuchehr, 2011; Sandoval y cols., 2011).

En un estado de conflicto armado, de emergencia o de guerra, los campos para los refugiados y los desplazados tienen que ser el sitio más seguro, ofreciendo protección y ayuda. No obstante, las poblaciones desplazadas forman sociedades muy complejas que a menudo reproducen divisiones y conflictos de fuerza. Al mismo tiempo, los sistemas tradicionales de protección social se ven casi o totalmente destrozados, aumenta la violencia y aparecen otros problemas como el consumo de alcohol y drogas dentro del campo. Se crea una nueva sociedad con nuevas normas que no son favorables para los niños y niñas que viven en estos campos.

Por eso mismo, la educación vuelve a parecer como la mejor oportunidad para los niños y niñas desplazados y refugiados. La educación les puede dar esperanza y les ayuda a enfrentarse a las dificultades en esta nueva situación.

2.3.2. Niños y niñas soldados

El reclutamiento de niños y niñas y su participación en el combate armado es una de las consecuencias directas del mismo. Se solía utilizar a los niños como cocineros, reporteros, espías y otros papeles secundarios. No obstante, el reclutamiento de niños y niñas que actúan como soldados va en aumento.

Y en este caso, los niños y niñas que son víctimas, también son actores y participantes en los conflictos armados. Se entiende por niño o niña soldado todo menor de 18 años de edad que haya sido reclutado o utilizado por una fuerza armada o un grupo armado de cualquier tipo, ya sea para utilizarlos como combatientes, cocineros, cargadores, espías, o para fines sexuales.

A lo largo de la historia los niños y niñas han combatido desde edades muy tempranas, pero no de las formas en las cuales están siendo utilizados en los nuevos modelos de los conflictos armados. Después de la segunda guerra mundial, y sobre todo en los años sesenta, en los conflictos armados internos ha aumentado y se ha extendido el fenómeno de los niños y niñas soldados (aunque las niñas se utilizan más como esclavas sexuales). Conflictos como los de la República Democrática del Congo, Uganda, Ruanda, Chad, Sierra Leona, Somalia, Sudán, Angola, Etiopía, Afganistán, Líbano, Colombia, Guatemala, Nicaragua y Perú, entre otros, son ejemplos del incremento mundial de los niños y niñas soldados (Carmona-Parra y Tobón Hoyos, 2007; Rodríguez-Villasante y Prieto, 2011).

Actualmente hay cientos de miles de niños y niñas combatiendo en el mundo. Su reclutamiento comienza a la edad de diez años y son utilizados como máquinas de guerra que ejecutan incluso a sus padres y amigos. De hecho, para los niños y niñas huérfanos, o los que viven solos o en un ambiente familiar complicado, en muchos casos formar parte de algún bando armado ofrece una solución para ellos y una salida a la situación en la que viven. A esto se suman los problemas de la pobreza, la falta de acceso a la educación o capacitación, la discriminación y vulnerabilidad, que provoca que los niños sean un objeto fácil para el reclutamiento en grupos armados. Además, los niños que han perdido a sus familiares desarrollan un sentimiento de venganza, o la búsqueda de una identidad en una comunidad, lo que facilita el reclutamiento de los niños y niñas (Caballero, 2005; Carmona-Parra y Tobón Hoyos, 2007; Cohn y Goodwin-Gill, 1997; Fernández Bajatierra, 2007; Rodríguez-Villasante y Prieto, 2011).

El reclutamiento forzado tiene un impacto destructor en el desarrollo del niño o de la niña, ya que normalmente son secuestrados primero y torturados después, antes de contratarles. Cuando ocurre el reclutamiento forzado,

quienes lo realizan normalmente se dirigen a lugares en los cuales los niños y las niñas son más vulnerables y se secuestran en gran cantidad de sitios como escuelas, orfanatos, campos de refugiados, estadios, parques e iglesias o mezquitas. Después del secuestro hay una evaluación según la altura y la condición física del niño o de la niña. La táctica de los grupos armados suele ser la de aterrorizarlos, escogiendo un par de primeras víctimas y utilizarlas como lección para los demás. Por ejemplo, les pueden violar, golpear, torturar o incluso matar frente a los otros niños y niñas. Con este tipo de comportamiento pueden garantizar tenerlos bajo control (Caballero, 2005; Cohn y Goodwin-Gill, 1997; Lyndsay, 2008; Machel, 1996).

Según los expertos, los niños y niñas que siguen con sus familias o que tienen un estado social mejor que los demás, o aquellos que tienen acceso a la educación, están menos expuestos al reclutamiento forzado por parte de los grupos armados o por el gobierno mismo.

La liberación de estos niños y niñas es un tema prioritario y un primer paso para acabar con la violencia y construir un mejor futuro para la humanidad. Después de la liberación y antes de devolverles a la vida en su propia sociedad o en otras, los niños y niñas tienen que seguir programas de reintegración y de orientación para ayudarles a volver a la normalidad. La educación, y sobre todo completar la educación primaria, aparece como la solución óptima para estos niños y niñas. La educación en este caso no es solamente para ayudarles a encontrar trabajo, sino también para ayudarles a nivel psicológico, a sentirse útiles y construir nuevas relaciones basadas en la confianza y en la paz (Kett y VanOmmeren, 2009; Magriña, Falcy, y Schares, 2004; Martín Mateos, 2012; Wessells, 2005).

2.3.3. Explotación, abuso sexual y violencia de género

La explotación y el abuso sexual de niñas y niños han sido repetidamente reportados por organizaciones locales y agencias internacionales (Martín Mateos, 2012; Wood, 2006). En el caso de las niñas, existen efectos físicos directos que les afectan a largo plazo. Las niñas sufren embarazos a edades muy tempranas, enfermedades de transmisión sexual, infecciones, abortos,

problemas de reproducción y lesiones y mutilaciones genitales (Caballero, 2012; Denov y Maclure, 2006; ICBF y cols., 2014).

Los niños también son víctimas de la violencia y explotación sexual durante los conflictos armados, pero desafortunadamente están menos documentadas (Machel, 1996). La dolorosa verdad indica que la violencia sexual se ha implementado como táctica de guerra y de control con el fin de humillar a la población o forzar su desplazamiento (Villellas Ariño, 2010). En algunos casos, los autores de las violaciones y del abuso sexual son la misma gente que debería protegerlos, como en el caso de los *peacekeepers* de las fuerzas de Naciones Unidas que intercambiaban sexo por alimentación, por ejemplo; en algunos casos se ha visto el aumento rápido de prostitución infantil con la llegada de los mismos (Defeis, 2008; Machel, 1996).

Los niños y las niñas que han experimentado la violencia y/o explotación sexual, padecen traumas psicológicos a largo plazo, serios efectos para la salud, sobre todo enfermedades e infecciones de transmisión sexual, como el SIDA, además de embarazos prematuros y abortos forzados que pueden llevar en algunos casos a la muerte (Dimitry, 2012; ICBF y cols., 2014; Ogwo, 2010).

Los efectos negativos de estas violaciones no se limitan a los efectos directos, sino también indirectos. El regreso a su entorno es muy difícil. Tanto niñas como niños están expuestos al rechazo social y a escoger alternativas para mantenerse como la prostitución, y en algunos casos extremos el suicidio. La educación también en este caso vuelve a parecer como la mejor solución para las víctimas. Las madres jóvenes que logran volver a su aldeas y entornos necesitan una protección y educación especial para lograr una vida digna y oportunidades de trabajo para mantenerse (Manuchehr, 2011; Nicolai y Triplehorn, 2003).

2.3.4. Minas terrestres y municiones sin explotar

Las minas terrestres y municiones sin explotar han sido causa de la muerte de niños y niñas en todo el mundo, ya sea durante un conflicto o años después de que se haya acabado. Hoy en día, millones de niños están en peligro y

expuestos a la muerte por minas terrestres o armas sin explotar en más de 60 países (ICBL, 2017).

El peligro está en que los menores no son conscientes del peligro que rodea, y tampoco tienen la educación suficiente para leer o entender las señales de advertencia, ni ellos ni sus padres. De hecho, los menores tratan a las municiones sin explotar como si fueran juguetes. Además, el efecto que tienen los explosivos en el cuerpo del menor es más grave que en el cuerpo del adulto; también, la existencia de estas minas imposibilita a los menores y a sus padres tener una vida normal, y les impide acceder a las fuentes de agua, escuelas y terrenos que se puedan cultivar (Albertyn, Bickler, van As, Millar, y Rode, 2003; Ogwo, 2010; Sinclair, 2001).

Además de los efectos directos, existen otros indirectos. Por ejemplo, en los casos en los que la víctima sea el padre del menor, el niño o niña se ve en la obligación de abandonar su educación y empezar a trabajar para ayudar a su familia. Y en el caso de las minas no desactivadas, existe un efecto negativo para el país en general, ya que esto impide el desarrollo y la reconstrucción en las etapas del post-conflicto (Lowicki y Pillsbury, 2000).

Una tendencia positiva en los últimos años es la reducción considerable de bajas infantiles debidas a las minas antipersonas. La Convención sobre la Prohibición de Minas Antipersonales (Tratado de Ottawa), en vigor desde 1997, ha permitido reducir el impacto de las minas sobre los menores, teniendo en cuenta que en 2016 el 78 % de las víctimas eran civiles, de los cuales el 42 % eran menores (ICBL, 2017).

2.3.5. Salud y seguridad alimentaria

La falta de acceso a los servicios de salud y a la alimentación también afecta a los niños y niñas durante un conflicto armado. La malnutrición puede llevar a la muerte o convertirse en algo crónico. Los niños y niñas están expuestos a enfermedades graves y a infecciones, sobre todo cuando se encuentran en desplazamiento y cuando están en campos de refugiados.

En países como Bangladesh, Kenia, Malawi, Nepal y Somalia entre otros, tres cuartas parte de los fallecimientos de menores en los campos de refu-

giados fue causada por enfermedades prevenibles como la diarrea (IFPRI, 2015).

La malnutrición tiene un efecto directo en los menores ya que pueden fallecer directamente o en el caso de sobrevivir su salud física y mental a largo plazo se ve afectada, lo que a su vez afecta a su desarrollo físico y mental. Esto supone un impacto negativo en su escolarización y sus posibilidades de crecer de forma natural como otros niños y niñas.

2.3.6. Impacto psicológico

Varios estudios confirman que la salud mental y la estabilidad psicológica de niños y niñas en zonas afectadas por un conflicto armado se ven considerablemente afectadas. Niños y niñas están expuestos a graves niveles de experiencias traumáticas. Los resultados de un estudio realizado en la zona de MENA indican que la prevalencia del estrés postraumático en niños, niñas y adolescentes fue de 5 % a 8 %, en Israel; de 23 % a 70 %, en Palestina, y de 10 % a 30 % en Irak (Dimitry, 2012).

En otra investigación realizada y publicada recientemente por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar sobre el impacto psicosocial de los conflictos armados en los niños, niñas y adolescentes, se ve claramente que los niños y niñas están expuestos de tal manera al conflicto armado que los pone en riesgo de desarrollar problemas de salud mental (ICBF y cols., 2014).

Los niños y niñas que viven o que han vivido en un conflicto armado sufren varios efectos a nivel psicosocial. Por ejemplo, están afectados en su autoestima, se preocupan por la muerte y la salud y son incapaces de sentir alegría y felicidad. También muestran sentimientos de culpa y dificultades con la regulación emocional, dificultades con el procesamiento emocional interno como retraimiento, quejas somáticas, ansiedad, dificultad de relación y problemas de baja atención que deberían ser fortalecidas mediante actividades educativas, culturales y lúdicas que les permitan potenciar dichas habilidades (Kett y VanOmmeren, 2009; Sinclair, 2001).

Los niños y niñas que han sufrido de violación sexual muestran altos índices de apatía y dificultad en la regulación emocional interna. Los niveles

más críticos se muestran en los sentimientos de culpabilidad y de indicadores asociados a depresión como tristeza, llanto e indefensión. También, los niños y niñas víctimas de violencia sexual sufren un estrés postraumático que les impide seguir delante de forma natural como otros niños y niñas de su misma edad (Braunschweig y Bethke, 2009).

Por otro lado, los niños y niñas sufren consecuencias a largo y a corto plazo cuando pierden a uno de sus padres o a ambos por culpa del conflicto. Esta pérdida se produce normalmente de forma violenta. Los niños o niñas que presencian la muerte de sus padres, de sus hermanos o hermanas o de algún familiar, sufren un shock al nivel psicológico que afecta sobre todo la sensación de seguridad, ya que se encuentran de repente solos. Puede también romper la imagen que tienen de la familia y están en búsqueda continua para reemplazarla. Los huérfanos sobre todo muestran una tendencia mayor a la depresión y a la ansiedad, que pueden presentarse a nivel moderado y alto, con riesgo clínico (Machel, 1996).

2.3.7. Impacto en la educación

Durante los conflictos armados se colapsa el sistema educativo, y los esfuerzos de los gobiernos y de las organizaciones internacionales para asegurar el acceso a la educación para todos quedan paralizados. Los conflictos armados violan el derecho a la educación de los niños y de las niñas (Manuchehr, 2011; Martín Mateos, 2012; M. A. Mendenhall, 2014). Al mismo tiempo, la provisión de educación en emergencias y la reconstrucción de los sistemas educativos está progresivamente reconocida como una importante contribución para la estabilidad y sostenibilidad de la paz.

Según la literatura consultada a lo largo de esta investigación, se confirma que los conflictos armados pueden perturbar o destruir totalmente las condiciones necesarias para asegurar un entorno sano y estable para la educación, por lo tanto, afectan de forma directa el acceso a la educación y causan una serie de consecuencias negativas de las cuales citamos: la muerte o el desplazamiento de los profesores y alumnos; la destrucción total o parcial de escuelas y las infraestructuras educativas; amenazar la seguridad de los niños

y niñas; la pérdida de datos, y la interrupción completa o parcial de la comunicación entre los actores principales de la educación, entre otros (Barry y Newby, 2012; CICR, 2011; Montjourides, 2013; Poirier, 2012; Shemyakina, 2011).

El tema de la educación en contextos de conflicto es crucial y afecta de forma directa e indirecta el desarrollo y la estabilidad de los países. Sin la educación, los niños y niñas afectados por el conflicto se arriesgan a perder su futuro (Caballero, 2012; Miguel y Roland, 2011), y una infancia sin futuro significa adultos sin presente y en consecuencia la degradación completa del país, y la pérdida de la paz y la estabilidad. En resumen, el impacto que tienen los conflictos armados en la educación no se limita a la enseñanza sino también a todos los componentes del sistema educativo.

Desafortunadamente, hay escasez de trabajos profundos sobre este tema. Parece como si la educación fuera algo secundario, cuando es esencial y no menos importante que cualquier otro aspecto de la sociedad. Faltan trabajos de evaluación y asesoramiento con una programación clara. Existe una clara idea sobre el potencial de las reformas posibles, pero para situaciones de post-conflicto y no durante los conflictos. Se busca una receta rápida pero no se presenta un seguimiento a largo plazo de resultados y consecuencias (Gordon, 2010; Paulson y Rappleye, 2007).

2.4. La educación como factor principal para la paz

A simple vista, este argumento puede parecer lógico y natural pero resulta que no es el caso. Existe un reconocimiento limitado del poder de la educación y de su importancia en la prevención de conflictos y el establecimiento de la paz en los países afectados por conflictos armados (Bird, 2009; Nicolai y Triplehorn, 2003).

La educación de calidad puede ser la solución a la violencia, a las políticas represivas y a las ideologías discriminatorias. Según los estudios (IFPRI, 2015; Security Council Report, 2015; Smith Ellison, 2014), la mayoría de los

conflictos en los tiempos modernos son resultado de falta de diálogo intercultural, resultado de la intolerancia y de la discriminación. Por lo tanto, la educación es una herramienta poderosa en el proceso de la paz y el mantenimiento de la paz.

La educación en este contexto no se refiere solamente a la alfabetización y a las habilidades importantes de la vida, sino también a los derechos humanos y el respeto a la diversidad y la tolerancia: La educación puede jugar un papel crucial en una sociedad en conflicto por las desigualdades y los estereotipos que a menudo son explotados por los que propagan la violencia. También ayuda en el proceso de reconciliación durante o después de un conflicto. Así pues, la educación fomenta una cultura de paz que supera las divisiones sociales, religiosas, étnicas y culturales (Calmy-rey y Brown, 2011; Mera Abadia, 2010; Nicolai y Triplehorn, 2003; Smith Ellison, 2014).

Entonces, la educación tiene una relación dinámica y directa con la puesta en marcha del proceso de la paz en las sociedades afectadas por conflictos, pero no lo puede eliminar definitivamente de forma mágica. La educación proporciona a los alumnos y alumnas las habilidades y competencias necesarias para manejar el conflicto y mejora su adaptación a las nuevas circunstancias, además de enseñarles nuevos valores, promover nuevas relaciones sociales que construirán resiliencia al conflicto y la construcción de una cultura de paz y de diálogo.

Sin embargo, y como se ha mencionado anteriormente, no todos los conflictos son iguales, por lo tanto no se puede diseñar una plantilla y aplicarla a todos los casos; el diseño y la implementación de los programas educativos para la paz tiene que ser personalizado según las necesidades y características culturales, étnicas, sociales y económicas de cada población.

Así mismo, los expertos confirman que el acceso y el gasto en educación deben incrementarse por igual para todos los grupos de la población, porque la injusticia percibida puede reforzar la desilusión con la autoridad central. Un estudio de 55 países de ingresos bajos y medios durante 1986-2003 mostró que si el nivel de desigualdad educativa se duplicaba, la probabilidad de conflicto aumentaría a más del doble, del 3.8 % al 9.5 % (Østby, 2008). De manera similar, un análisis del uso de la fuerza entre grupos armados

organizados que no involucraron al gobierno entre 1990 y 2008 en el África subsahariana, mostró que el riesgo de conflicto aumentó en un 83% entre una región en el último trimestre y una región en el primer trimestre de la desigualdad educativa (Fjelde y Østby, 2012).

Aunque también las necesidades y objetivos de cada sociedad puedan tener similitudes, sigue siendo importante desarrollar programas personalizados, teniendo en cuenta una larga lista de asuntos, incluso la opinión y experiencia de los educadores. Estos programas tampoco pueden limitarse a la teoría o solamente a la educación formal en el aula. Hay que tener en cuenta otras formas de educación, como la que proporciona la comunidad (Infante Márquez, 2013; Salamanca-García, 2009; Uddin, 2015).

2.5. Educación para la paz

En los últimos años empezó a tener importancia la educación para la paz como concepto y término, tanto a nivel teórico como práctico. La educación para la paz ha sido integrada en los currículos de algunos países, tratada en congresos internacionales, estudiada en facultades y mucho más (Mayor Zaragoza, 2003).

En el 1945 se establece la Organización de Naciones Unidas (ONU) con el fin de “mantener la paz y la seguridad internacionales, . . . prevenir y eliminar amenazas a la paz, . . . Fomentar entre las naciones relaciones de amistad basadas en el respecto al principio de la igualdad de derechos, . . . , y tomar otras medidas adecuadas para fortalecer la paz universal; Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos . . . ”

La educación para la paz es un principio que ha sido desarrollado para lograr estos fines: “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, . . . , y promoverá el desarrollo de las acti-

vidades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. En otras palabras, la educación para la paz es una parte integral del trabajo de la ONU, y este concepto ha sido introducido en las escuelas a través de un proceso de aprendizaje y enseñanza, donde los educadores facilitan el desarrollo humano. El objetivo principal de la educación para la paz es construir una cultura global de paz.

Ambas organizaciones, UNICEF y UNESCO, han sido las promotoras de varias iniciativas educativas al nivel internacional, como por ejemplo: creación de zonas de paz donde los menores se sienten a salvo del conflicto armado; formación y consciencia civil de los derechos humanos y de las nociones de la construcción de la paz en las comunidades que sufren de conflictos armados; ayudar a los menores a poner en práctica el establecimiento de paz en el entorno educativos; formación de educadores para la paz y generar oportunidades para su desarrollo profesional, entre otros (Fountain, 1999; Salamanca-García, 2009; van der Linden, 2015).

2.6. Post-conflicto y educación para la paz

Una de las ideas principales es que un conflicto representa no sólo desafíos sino también grandes oportunidades para hacer cambios significativos en los sistemas educativos. La educación no se debe entender como una actividad de ayuda o de socorro; es más bien un aspecto fundamental del desarrollo humano y de una nación, y como tal debe ser conceptualizada como una actividad del proceso de desarrollo. En situaciones de emergencia se deben establecer o restaurar las actividades educativas lo antes posible. En aquellas situaciones en que los sistemas educativos se han colapsado, la reconstrucción del sistema educativo ofrece una oportunidad para un cambio o una transformación en el sistema educativo, de forma que pueda responder a las necesidades de aprendizaje de los diferentes grupos en una sociedad dada. Y la educación para la paz es una parte importante de este proceso de cambio, porque es capaz de potenciar valores como la justicia, la democracia, la autonomía y el respeto en la población, y por consecuencia disminuir la

violencia directa en dichas sociedades (Infante Márquez, 2013; Salamanca-García, 2009; Stephenson, 2008).

El contexto de post-conflicto es un contexto complejo y se tiene que tratar como una oportunidad de cambio y de transformar los sistemas educativos, incluso para la introducción de programas de formación de nuevas competencias y habilidades. No obstante, esta tarea es difícil y complicada en extremo, ya que en muchos casos las instituciones educativas y sus cuadros han formado parte en el conflicto (van der Linden, 2015).

2.7. Educación de calidad

Los miembros de la Red Internacional para Situaciones en Emergencia (INEE) lanzaron la iniciativa de Normas Mínimas para la Educación en Emergencia (INEE, 2010). Las normas mínimas están destinadas a aumentar la responsabilidad de los proveedores de educación en las comunidades afectadas, el gobierno, la gestión interna de los distintos organismos y donantes. Estas normas son una expresión del compromiso para que todas las personas, menores, jóvenes y adultos, tengan derecho a una educación de calidad durante o después de una emergencia, y en nuestro caso será durante o después de un conflicto armado. No obstante, más de la mitad de los menores que están fuera de la escuela se encuentra en zonas afectadas por conflictos (UNESCO y IIEP, 2010). Tampoco existen datos sobre la calidad de la educación recibida en estas zonas (Nicolai y Triplehorn, 2003).

Son varias las razones y/o factores que afectan la calidad de la educación en casos de conflicto armados, de los cuales mencionamos: falta de materiales; falta de planes de estudio adaptados y equilibrados; falta de infraestructuras, ya que normalmente las escuelas están destrozadas o los menores se encuentran en campos de refugiados sin infraestructuras educativas; falta de profesores o de profesores bien formados, ya que los miembros del cuadro educativo son también víctimas del mismo conflicto; la irregularidad como consecuencia de la continuidad del conflicto; la inseguridad; las barreras culturales o religiosas, sobre todo en cuanto a las niñas; situación económica de

los padres, ya que en muchos casos los padres prefieren mandar sus hijos a trabajar en vez de ir a la escuela para ayudar la familia a sobrevivir, entre otros (Braunschweig y Bethke, 2009; Nicolai y Triplehorn, 2003; Novelli y Lopes Cardozo, 2008; van der Linden, 2015).

Pero a parte de estas razones, hay otro criterio a tener en cuenta cuando se habla de la calidad de educación. Como se ha mencionado anteriormente, la educación se considera como un arma pacífica para luchar contra la violencia y para el desarrollo y crecimiento de los alumnos y alumnas dotándolos con las habilidades y competencias necesarias para buscar su camino en la vida. Pero esta misma educación puede tener un lado negativo (Novelli y Lopes Cardozo, 2008; Stephenson, 2008) si ha sido utilizada para la manipulación de los niños y niñas, sea para logros políticos o religiosos, sobre todo en los conflictos de carácter étnico o confesional (Guimbert, Miwa, y Thanh Nguyen, 2008; Lyndsay, 2008; Pherali y Garratt, 2014; Saltarelli, 2000). De varios estudios (Maclure y Denov, 2009; Manuchehr, 2011; Novelli y Lopes Cardozo, 2008; Salamanca-García, 2009; Saltarelli, 2000; Sandoval y cols., 2011) que tratan el tema podemos agrupar las formas de manipulación de la educación en las siguientes formas:

- La distribución desigual de la educación para crear diferencias y privilegios de carácter económico, social y político entre los ciudadanos;
- Manipular la historia con fines políticos;
- Utilizar la educación como arma de represión cultural;
- Prohibir el acceso a la educación como arma de guerra;
- Utilizar la educación para aumentar el odio y disminuir la autoestima;
- Utilizar la educación para adoctrinar a los menores con ideas extremistas.

Por lo tanto, queda claro que la educación en contextos de emergencia o conflicto armado es una labor necesaria para establecer la paz, la prevención de conflictos futuros y la estabilidad mental y psicológica de los niños y

niñas afectados, entre otros. El creciente reconocimiento internacional de los derechos de la infancia, además del auge de varios estudios que ven al niño como sujeto en lugar de objeto, es una perspectiva prevaleciente que se ha beneficiado del desarrollo teórico en una variedad de campos, incluyendo la educación, la psicología del desarrollo, la filosofía y la ciencia política (Winthrop, 2009).

2.8. Organizaciones del tercer sector y organizaciones sin ánimo de lucro

Las organizaciones del tercer sector son aquellas que no son del sector público pero se encargan de realizar proyectos normalmente realizados por este último (ONGs y NGOs por sus siglas en inglés (*non-governmental organization*)). Es decir, son aquellas organizaciones que no siguen el formato tradicional del negocio y no dependen de los gobiernos (Ascoli y Pavolini, 2000). Se caracterizan en general por su carácter voluntario, ya que gran parte de su labor se realiza a través del trabajo de los voluntarios. La finalidad de su misión suele ser conseguir el bienestar de personas o comunidades determinadas y siguen el perfil social solidario. La financiación de estas organizaciones se hace a través de donaciones, sea públicas o privadas.

En palabras de Salamon y Anheier (1997), citado en Corry (2010), las organizaciones del tercer sector se caracterizan por lo siguiente: En primer lugar, están organizadas, es decir, poseen alguna realidad institucional. Son privadas, es decir, institucionalmente separadas del gobierno. No persiguen fines de lucro, es decir, no devuelven los beneficios generados a sus propietarios o directores. Son autónomas, es decir, están equipadas para controlar sus propias actividades. Son voluntarias, al menos en parte, es decir, implican un grado significativo de participación voluntaria, ya sea en la conducción real de las actividades de la agencia o en la gestión de sus asuntos.

Sus funciones son variadas y se dividen en: mediación social; sensibilización ciudadana, creación de redes y comunidades de solidaridad, y dinamización del tejido social mediante la construcción de una sociedad civil más

Muchas de estas agencias son muy pequeñas. Su nivel de competencia, como el conocimiento de la región en la que están trabajando, varía.

Sin embargo, la situación tampoco es ideal en el aspecto intergubernamental. Las agencias de las Naciones Unidas también pueden resultar bastante descoordinadas. Hay numerosos ejemplos de situaciones en las que los militares y las agencias humanitarias ocupan mundos aislados aunque trabajan en la misma área. En general, el resultado de tal falta de coordinación es, en el mejor de los casos, que los escasos recursos no se utilizan para un efecto óptimo. En el peor de los casos, la variedad de actividades internacionales puede llevar a situaciones en las que varias agencias y organizaciones diferentes y bien intencionadas anulan el trabajo de cada uno.

2.8.2. Las organizaciones del tercer sector en internet

Las organizaciones del tercer sector están cada día adoptando herramientas de redes sociales para cumplir una serie de objetivos. La comunicación es uno de los objetivos más deseados pero también la monitorización de sus acciones, y la medición de su impacto. Las redes sociales ofrecen la posibilidad de interactuar con personas y otras entidades a través de los grupos virtuales, lo que permite en consecuencia crear una comunidad en torno de un tema de interés, una causa o una emergencia. Las organizaciones especialistas en temas de infancia y de educación actuando en contextos de conflicto armado no son ajenas a este hecho. Las ventajas que ofrece estar activo en las redes sociales para tales organizaciones son diversas.

Los potenciales donantes privados, personas o instituciones, están en las redes, y por lo tanto estar presente en las redes facilita la cercanía. Gracias a los comentarios y mensajes se puede saber qué piensan los usuarios sobre la labor de la organización. Es una oportunidad para generar una retroalimentación directa con el público. Como es el caso en situaciones offline, resulta importante saber los intereses del público, y para ello hay que estar presente para escuchar e interactuar. Y las redes sociales facilitan este tipo de interacción de forma directa y transparente.

Facebook se considera como la herramienta líder y más utilizada por las

ONGs. Facebook ofrece la oportunidad de interactuar a través de varias opciones. En Cho, Schweickart, y Haase (2014) se especifican tres categorías: “me gusta”, “comentar” y “compartir”. Mientras que el me gusta se considera como la expresión del simple satisfecho del contenido publicado por la organización, compartir y comentar representan un nivel más profundo de compromiso por parte del usuario. Compartir permite al usuario convertirse en un mensajero voluntario de mensajes de la organización, y el comentario requiere un esfuerzo más por parte del usuario ya que puede llevar a otras interacciones con la organización misma o con otros usuarios. Las organizaciones del tercer sector, aunque en su mayoría son denominadas sin ánimo de lucro, no son diferentes de las empresas. Es otras palabras, las ONGs también necesitan vender su causa. Por lo tanto, las redes sociales ofrecen grandes oportunidades para las organizaciones del tercer sector con el fin de alcanzar sus objetivos., crear comunidad e interactuar con otras personas y entidades a través de grupos de debate. Esto permite crear una comunidad en torno a un tema de interés, una causa, una problemática compartida, o bien, crear estructuras de coordinación y comunicación interna (Strawmyer, 2014).

Los fines del tercer sector en Internet son más o menos los mismos que tienen en el contexto offline, además de fines específicos a la naturaleza de la red. Muchas de las organizaciones tienen como fin luchar en contra de la exclusión social desde Internet. Por ejemplo, luchar para que todos tengan acceso a Internet y que puedan hacer uso libre de ello, ya que muchos países e individuos no lo tienen. Por otro lado, trabajan para la promoción de mecanismos de discusión y diálogo público sobre temas de interés colectivo. Y como resultado pueden aumentar el compromiso público de las prácticas ejercidas por estas organizaciones (Araya Dujisin, 2005) entre otros.

De este modo, al aumentar la visibilidad de la organización en las redes sociales, aumentar el compromiso y la interacción con el público, se puede conseguir más donaciones sea para un compromiso periódico o momentáneo. Las ventajas y usos posibles que tienen organizaciones del tercer sector en la web 2.0 no se limitan al uso hacia el exterior sino también de forma interna.

Una de las grandes ventajas que tienen las redes sociales, por ejemplo, es

su uso interno para mejorar la gestión y la comunicación. La comunicación 2.0 también puede emplearse para la gestión de los públicos internos de la organización, sus profesionales e incluso con el resto de donantes implicados. Es decir, se aprovechan sus funcionalidades para facilitar, crear y organizar flujos de información interna entre áreas, departamentos y trabajadores (Ledo, 2012).

Como se ha explicado anteriormente, gran parte de la labor de las organizaciones del tercer sector se hace a través del trabajo de los voluntarios y la web 2.0 ofrece la posibilidad de acceder a gran parte de ellos. También, los recursos de la web 2.0 permiten encontrar talentos y perfiles específicos además de la contratación. Otra ventaja es la de poder organizar reuniones virtuales gracias a los diferentes servicios de teleconferencia. Las organizaciones pueden tener reuniones virtuales con voluntarios y unidades técnicas en distintas partes del mundo en tiempo real en el caso de que se necesite apoyo logístico o de comunicación.

Capítulo 3

La educación en Siria antes y después del conflicto

Para poder entender la situación actual de la educación en Siria y el tamaño del daño que sufre el sistema educativo, además del impacto que tendrá en el futuro del país y de sus habitantes, es necesario hablar de la situación de la educación en Siria antes y después del conflicto.

3.1. La educación en Siria antes del conflicto del 2011

Antes del inicio del conflicto en marzo de 2011, los datos de la educación básica en Siria mostraban datos saludables. Un 97% de los niños y niñas en la edad de primaria estaban atendiendo a la escuela, y un 67% de los niños y niñas en la edad de la escuela secundaria. El índice de alfabetización era elevado, con más del 90% de la población, hombres y mujeres incluidos. Este índice superaba el de los países vecinos, Líbano, Jordania e Irak. La inversión nacional de Siria en la educación también ha estado aumentando constantemente. El presupuesto de educación del gobierno aumentó del 15% al 19% del PIB entre 2004 y 2009 (McDonald, Buswell, Khush, y Brophy, 2017; Sirin y Rogers-Sirin, 2015; Watkins, 2013).

3.1.1. El sistema educativo en Siria

El Ministerio de Educación sirio (MoE) supervisa la educación básica y secundaria, incluso las escuelas privadas, y es directamente responsable del plan de estudios y de los materiales de aprendizaje. La educación superior está gestionada por el Ministerio de Educación Superior. La educación pública básica y secundaria es totalmente gratuita y subvencionada por el gobierno (Akkari, 2004; Immerstein y Al-Shaikhly, 2016; *Ministerio de Educación Sirio (MOE)*, s.f.). La educación preescolar acoge a los niños y niñas entre tres a cinco años. La mayoría de las instituciones preescolares son privadas.

La estructura de la educación en Siria se basa en el modelo de 12 años, nueve años de educación básica (escuela primaria), y tres años de educación secundaria. La educación básica es obligatoria y está dividida en dos ciclos. El primer ciclo es de cuatro años y el segundo es de cinco. La educación secundaria es de tres años y hay dos tipos; la general y la técnica.

La educación superior en Siria la ofrecen los siguientes tipos de instituciones: institutos técnicos, universidades públicas, universidades privadas e institutos superiores de alto prestigio. Las instituciones educativas en su mayoría y en todas las etapas son públicas, solamente el 3% de la educación básica está gestionada por el sector privado y hasta 2001 no había universidades privadas. Hoy en día, Siria cuenta con 22 universidades privadas.¹ La enseñanza en todo tipo de instituciones se desarrolla en árabe salvo en algunos casos del sector privado.

El MoE se encarga también de la formación y preparación de los maestros. El Ministerio ofrece formación continua a los maestros para mejorar sus competencias y rendimiento. Se requiere que los maestros de todos los niveles completen una licenciatura de cuatro años, que aborde las metodologías de enseñanza, la especialización de la asignatura y la capacitación práctica. Los graduados reciben una licenciatura en educación, que les permite enseñar hasta el grado decimosegundo. Los futuros profesores que poseen títulos de licenciatura en otros campos pueden completar un programa de posgrado de

¹Información de la página oficial del Ministerio de Educación Superior Sirio, última visita 27/06/2018 <https://goo.gl/7gqZaD>.

un año para obtener un certificado de enseñanza llamado “diploma de calificación en la educación”. Es necesario poseer una maestría o un doctorado para enseñar en la universidad.

3.1.2. Alfabetización digital

Internet entró en Siria en el año 2000 con 30,000 usuarios, lo que representaba el 2 % de la población entonces. El número de usuarios de Internet en 2015 según la agencia central de inteligencia estadounidense se ha extendido a 5,116 millones, lo que equivale al 30 % de la población. El número de suscripciones al servicio de telefonía móvil es de 13,904 millones; esto significa que por cada 100 habitantes hay 81 suscripciones (Central Intelligence Agency (CIA), 2017). Pero desde finales de los años noventa el MoE estaba preparando el cuadro académico y formando profesores para enseñar la asignatura de informática (o computación) en las instituciones educativas. La asignatura se añadió al currículum en el curso 2000-2001 (Albayan, 2000) y ahora es una asignatura obligatoria para el segundo ciclo de la educación básica (MoE, 2017). Y en septiembre de 2002, el Presidente Bashar Al Assad emitió un decreto para crear la Universidad Virtual Siria (Syrian Virtual University (SVU), 2017), la primera universidad en línea en la región. A parte de esto, se crearon en todo el país centros de alfabetización digital gratuitos accesibles a toda la población. En las zonas rurales se crearon los centros de informática móviles: autobuses equipados con ordenadores que transportaban dos formadores y visitaban las zonas rurales de forma periódica para formar a los niños y niñas en edad escolar en el uso del ordenador de forma gratuita (Hammoud, 2008).

Además, en su época, Siria era un país en vías de desarrollo, y se consideraba estable y seguro, y en consecuencia, muchos países occidentales como España (AECI, 2008) y organizaciones internacionales como Naciones Unidas (*Syrian Arab Republic, UN Development Assistance Framework 2007-2011*, 2006) con sus diferentes ramas, se interesaron en invertir en el futuro de este país. Entonces se crearon proyectos de colaboración en varios campos, y el de la educación era uno de los campos que captaban un gran interés por ambas

partes. Esta colaboración se traducía en apoyo económico o de conocimiento y formación a las ONGs trabajando en este sector. En un documento elaborado por el gobierno sirio como respuesta al cuestionario sobre la aplicación de la Plataforma de Acción de Beijing (1995) y los resultados del vigésimo tercer período extraordinario de sesiones de la Asamblea General de Naciones Unidas (2000), se promete la creación del programa World links que tendrá como objetivo principal la introducción progresiva de las tecnologías de la información y de la comunicación progresivamente en todos los aspectos del panorama sirio, incluyendo la educación:

The programme seeks to integrate ICTs into the education process as a means of enlisting students as participants in exchanges of research projects, giving them practice in writing, and sharing scientific experiments and geographic and historical information with their fellows in all parts of the world. To that end, World Links: Offers intensive programmes to develop teachers' professional performance; Facilitates the use of the Internet for purposes of communication between participating schools in all parts of the world; Provides educational support within the country for participating schools; Conducts intensive evaluations of both teachers and students; Provides additional means of support through other institutions and agencies. During the 12-month life of this project, World Links will help the Ministry of Education and the FIRDOS organization train teachers to use ICTs effectively, thereby furthering the process of enabling Syrian students to communicate with their counterparts elsewhere in the region.

De lo anterior se puede confirmar que Siria hizo un gran progreso en cuanto a proporcionar acceso a la educación básica y a la implementación de las TIC en la educación. No obstante, había varios desafíos que se tenían que arreglar al nivel de la calidad del sistema educativo, la infraestructura, la formación de maestros además de otros problemas relacionados con factores culturales como, por ejemplo, en las zonas rurales donde el nivel de inscripción de niños era más elevado que el de las de niñas (Akkari, 2004; Hammoud, 2008).

3.2. La educación en Siria después del conflicto del 2011 y hasta hoy

La experiencia de Siria ofrece un ejemplo claro de cómo los conflictos armados pueden revertir los logros de la educación (Watkins, 2013). Según lo que se ha avanzado en el capítulo anterior además de los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), para el año 2001, Siria había alcanzado un porcentaje de inscripción en la escuela primaria universal y una inscripción en la escuela secundaria bastante altos. Sin embargo, a medida que se extendía el conflicto, la tasa neta de inscripción a la educación primaria, que todavía estaba en el 98,9% en 2009, disminuyó a menos del 71% en 2013 (UNESCO y GEM Report, 2016) lo que corresponde en total a más de 550,000 niños y niñas, véase Tabla 3.1. En 2016, Siria había perdido más de la cuarta parte de sus escuelas, más de 6.000 escuelas resultaron dañadas por la violencia, forzadas a cerrar o utilizadas para combatir o refugiar a cientos de familias desplazadas (UNICEF, 2016). Desde el inicio del conflicto, el ambiente educativo se deterioró rápidamente y ha afectado de forma negativa la vida y el futuro de muchos niños y niñas sirios, de hecho, en 2016 Siria se ubicó como el peor país para menores entre los que se encuentran en conflicto (Bahgat, Dupuy, Østby, Aas, y Strand, 2017).

La opinión internacional no daba mucha importancia al problema de la educación en cuanto al conflicto sirio en los primeros años (Watkins, 2013), pero en 2013, y viendo que la situación se empeoraba y el número de afectados era cada vez más alto, la opinión internacional empezó a tomar conciencia del tema sirio, sobre todo en 2014, después de la emergencia del grupo llamado Estado Islámico de Irak y el Levante, más conocido por ISIS. Organizaciones como UNICEF, ACNUR y Save the Children, entre otras, han utilizado las redes sociales para aumentar la conciencia y sensibilizar la opinión de la comunidad internacional para tomar acciones. Estas campañas se comentarán más adelante, dentro del campo de comunicación para el desarrollo .

En 2013, se reunieron varias agencias y organizaciones de todo el mundo para hablar de la situación sin precedentes de los niños y niñas de Siria,



Tabla 3.1: Número de niños y niñas fuera de escuela - Fuente ACNUR.

expresando preocupaciones sobre la posible pérdida de una generación de niños y niñas por culpa de la violencia y el desplazamiento. El resultado fue la creación de la iniciativa Ninguna Generación Perdida, cuyo nombre original en inglés es “No Lost Generation”. Se trata de una alianza de agencias internacionales, donantes, gobiernos y ONGs comprometidos a salvaguardar el futuro de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes de Siria (UNICEF, 2014a). También se ha iniciado una campaña de participación pública bajo el hashtag [#childrenofsyria](#) (niños de Siria), utilizando las redes sociales para captar activistas influyentes y colaboradores públicos en el período previo al tercer aniversario del conflicto que iba a tener lugar en marzo de 2014. La iniciativa se convirtió en un llamado a la acción para proteger el desarrollo intelectual y emocional de una generación joven, y evitar la perspectiva de convertirse en otra víctima de la guerra.

En 2014, Save the Children publica un vídeo (Save the Children, 2014b) que se hace viral en los primeros días de su publicación, compartiéndose miles y miles de veces en las redes sociales. El vídeo empieza con una niña celebrando su cumpleaños y sigue momento a momento cómo la guerra y el conflicto se desarrollan en Reino Unido. El vídeo muestra la ciudad de

Londres bombardeada y convertida en zona de batalla, y muestra como las roquetas bombardean los edificios a la luz del día y niños con máscaras de gas. Acaba con la protagonista celebrando su cumpleaños otra vez, pero en vez de estar rodeada por su familia y amigos en un feliz escenario, la vemos en un refugio llorando junto a su madre. Antes de que se acabe el vídeo aparece el siguiente mensaje: “El hecho de que no esté sucediendo aquí no significa que no esté sucediendo”. El vídeo causó un impacto inmediato a los pocos días de publicarlo, y a fecha de hoy ha logrado casi 57 millones de vistas y más de 21 mil comentarios. Dos años más tarde, Save the Children vuelve a publicar otro vídeo con la misma protagonista titulado *Still The Most Shocking Second A Day*, mostrando que el conflicto y la guerra aún no han terminado

Otros acontecimientos hicieron que el mundo gire su mirada hacia Siria y que sea más consciente de la situación de los niños y de las niñas sirios, como por ejemplo la foto de Aylan Kurdi (El-Enany, 2016), muerto en la orilla de una playa turística turca en un intento de escapar de la guerra.

Desde el inicio del conflicto, los niños y niñas de Siria han sido bombardeados y han muerto de hambre (UNICEF, 2014b). Han visto a sus amigos y familias morir ante sus ojos o enterrados bajo los escombros de sus hogares (McDonald y cols., 2017). Han visto sus escuelas y hospitales destruidos, se les ha negado la comida, la medicina y la ayuda vital, y han sido separados de sus familias y amigos mientras huyen de la lucha (Berti, 2015; Save the Children, 2014a). Año tras año la guerra continua, desplegándose nuevas e inimaginables situaciones de violencia contra los niños y niñas, y violaciones del derecho internacional por todas las partes (Al Jazairi, 2016; UNICEF, 2017).

La educación es una de las víctimas de este conflicto y se ha visto afectada en todo el país, pero sobre todo en las zonas más afectadas por la violencia. En Al-Raqqa, Idleb, Aleppo, Deir Azzour, Hama y Darraá, menos de la mitad de los niños y niñas siguen asistiendo a la escuela. En ciudades como Idleb y Aleppo, la asistencia llega a ser de menos del 30 % (UNICEF y cols., 2013). En muchas zonas, las escuelas existentes no pueden acomodar adecuadamente a los nuevos estudiantes que han sido desplazados de otras partes del país,

y en consecuencia las aulas están superpobladas y el suministro de libros, escritorios e instalaciones de saneamiento son insuficientes. A esto se suma la falta de maestros, ya que muchos han huido de sus comunidades por el conflicto.

En un reciente informe (McDonald y cols., 2017) de Save the Children y sus socios, los datos presentados ofrecen una imagen muy clara, y a la vez horrible, de la situación de los niños y niñas sirios y de su educación. El informe revela datos sobre niños y niñas que no superan los 12 años que han intentado suicidarse. Los niños y niñas viven en un estrés tóxico y sufren traumas que puede causarles un daño de por vida. La cifra de los niños y niñas que necesitan ayuda alcanza los 5,8 millones. También, en el mismo informe, 60 % de los adultos que han participado en la encuesta confirman que la mayor pérdida para sus hijos o hijas ha sido la educación y es la que tiene más impacto en su vida cotidiana.

Los daños causados por el conflicto en el sector educativo son enormes, ya sea a nivel material, vital o psicológico. Desde que comenzó la guerra, se han registrado más de 4,000 ataques contra escuelas en Siria, casi dos al día. Más de 6,000 escuelas han sido dañadas, es decir, una de cada tres está ahora fuera de uso, ya que han sido destrozada o dañada por los bombardeos, o se han convertido en refugios improvisados para familias desplazadas, o son asaltadas por grupos armados para usarlas como bases militares, centros de detención o de tortura. También más de 150,000 docentes han huido del país, lo que ha dificultado aún más la situación. Por otra parte, las escuelas aún en funcionamiento enfrentan una situación de incertidumbre, ya que están expuestas a tener el mismo destino que las otras y esta inseguridad hace que muchos padres tengan miedo de enviar a sus hijos e hijas a la escuela. Casi tres millones de niños y niñas sirios no tienen acceso a la educación, de los cuales 2,1 millones están dentro de Siria (UNICEF, 2016; UNICEF y Save the Children, 2012; UNRWA, 2016).

Existen varias barreras y obstáculos que impiden ofrecer una solución al problema de la educación en el caso sirio. Para poder intervenir de forma eficaz y sostenible hace falta una planificación basada en datos reales y de fiar (Laub, 2014; Sinclair, 2002b; UNESCO y IIEP, 2010), pero la recolección de

datos es un tema problemático ya que el acceso a la información es bastante difícil.

Los refugiados y desplazados no se concentran solamente en campos de refugiados o en centros de acogida, muchos se instalan en zonas urbanas intentando rehacer sus vidas integrándose en las sociedades de acogida. En Jordania, por ejemplo, el 83% de los aproximadamente 630,000 refugiados sirios viven fuera de los campos. Por lo tanto, ACNUR ha creado un programa de visitas a domicilio, y desde 2012 se han llevado a cabo entrevistas en más de 170,000 hogares de refugiados sirios en entornos fuera de los campos de refugiados. Esto ha ayudado a que se pueda localizar un número mayor de niños y niñas fuera de la escuela y poder escolarizar al 53% de ellos en 2014, comparado con el 44% en 2013 (UNESCO y GEM Report, 2016).

El deterioro del sistema educativo de Siria significa que muchos niños y niñas llegan a los campos de refugiados ya en desventaja educativa. Si se interrumpe su escolarización, los niños y las niñas refugiados estarán atrasados en todas las materias y necesitarán ponerse al día mientras aprenden simultáneamente un nuevo idioma y se adaptan a un entorno cultural y social completamente nuevo. El aprendizaje de un nuevo idioma puede resultar un gran desafío para los niños y niñas que han estado fuera del sistema educativo por un tiempo prolongado. Además, el trauma emocional experimentado por muchos niños y niñas refugiados puede afectar su desarrollo cognitivo, emocional y social y aumentar sus desafíos académicos (Sirin y Rogers-Sirin, 2015).

La vida como refugiado a menudo puede agravar el problema de una educación interrumpida, ya que los niños y niñas tienen dificultades para acceder a la educación en los países de primer asilo. En el Líbano, por ejemplo, sólo uno de cada cinco niños y niñas refugiados sirios están matriculados en la escuela y el sistema escolar público libanés no tiene la capacidad necesaria para acoger a todos y todas los niños y niñas sirios en estado de refugiados. En 2014, el tercio de los niños y niñas refugiados sirios en Jordania no se inscribieron en ningún tipo de educación. En Turquía, y a pesar de que el gobierno turco ofreció la inscripción gratuitamente, más de dos tercios de los niños y niñas refugiados en Turquía se encontraban fuera de la escuela en

2014.

Según los datos de Naciones Unidas, desde julio de 2015, más de la mitad de los niños y niñas refugiados sirios (53 %) no estaban matriculados en la escuela. Pero hay que tener en cuenta a los niños y niñas que eran infantes (bebés) cuando sus padres salieron de Siria, y a los que nacieron en los campos de refugiados. Los niños y niñas de esta categoría nunca asistieron a una escuela y habría que contabilizarlos para las estadísticas.

La crisis educativa afecta de forma más severa a las niñas sirias que a los niños. Las niñas refugiadas tienen un porcentaje muy bajo de asistencia a la escuela secundaria; la más baja es en los campos de refugiados del Líbano, donde el 91 % de las niñas entre 15 y 18 años no asistían a la escuela en 2014. Como hemos explicado anteriormente, las niñas que no asisten a la escuela son más vulnerables al matrimonio precoz y a la explotación sexual, y varios informes afirman que este es el caso de las niñas sirias. El número de niñas refugiadas sirias en Jordania que se casan antes de los 18 años aumentó un 25 % entre 2013 y 2014, y hay una creciente evidencia de que muchas niñas se venden en matrimonios o son explotadas sexualmente por personas que aprovechan la desesperación del refugiado. Las niñas refugiadas sirias no sólo tienen menos posibilidades de completar su educación, sino que también corren un riesgo mucho mayor de padecer problemas de salud mental asociados con traumas sexuales.

Existe una serie de factores que influyen en la no-asistencia a la escuela de los niños y niñas refugiados que va más allá de la capacidad limitada de las escuelas existentes. Por ejemplo, y aunque en la mayoría de los casos la inscripción es gratuita o tiene un costo simbólico, los padres suelen encontrar dificultades económicas para afrontar el resto de los gastos para libros o transporte. También muchas familias de refugiados a menudo necesitan que sus hijos trabajen con el fin de llegar a fin de mes, por lo que no los inscriben. Por lo tanto, en lugar de aprender y prepararse para su futuro, muchos niños y niñas sirios están trabajando, a menudo en labores peligrosas y con bajos salarios.

Otra traba es la lengua. En Turquía, por ejemplo, no se puede asistir a la escuela si no se demuestra un nivel avanzado de turco, y en Líbano

la enseñanza en las escuelas públicas es en inglés o en francés. Los niños y niñas sirios no pueden seguir las clases ni matricularse en las instituciones de educación oficial si no saben inglés.

A parte de esto, los niños y niñas sirios refugiados que están matriculados en la escuela corren un riesgo mucho mayor que el resto de los niños y niñas de abandonar sus estudios, obtener notas bajas o fracasar en sus estudios. En un estudio realizado por UNICEF y Save The Children después de 16 meses del conflicto sirio, se muestra que el 30 % de los niños y niñas sirios en los campos de refugiados del Líbano están expuestos a abandonar sus estudios, lo que significa dos veces más riesgo que los niños y niñas libaneses (UNICEF y Save the Children, 2012). Se han identificado varias razones, como las barreras lingüísticas y el coste del transporte que hemos mencionado anteriormente, pero también hay otras más graves como la falta de seguridad, los traumas emocionales y los malos tratos y *bullying* por parte de los alumnos y alumnas del país de acogida.

Para aquellos estudiantes que no abandonan la escuela, las experiencias educativas pueden estar significativamente limitadas por falta de recursos. La llegada de los niños y niñas sirios ha afectado los recursos educativos en Líbano, Jordania y Turquía. Hay escasez de docentes y libros, entre otras cosas. La mayoría de los maestros no habían recibido la formación necesaria para atender las necesidades de niños y niñas traumatizados, ni cómo gestionar posibles conflictos o conductas difíciles. Más aún, los maestros sirios, generalmente, no están autorizados a enseñar en los países de acogida. Si lo estuvieran, podrían paliar parcialmente la falta de recursos en relación al cuadro educativo, ayudar con el idioma, además de asegurar un ingreso a los maestros y maestras sirios refugiados.

Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales son muy conscientes de la importancia de la educación para los niños y niñas sirios. Lamentablemente, los esfuerzos de recaudación de fondos han quedado muy por debajo de la meta. El Plan Regional de Respuesta de Siria de las Naciones Unidas (PRR) para 2014 llegó a conseguir el 62 % de los fondos requeridos. A principios de octubre de 2015, Naciones Unidas recibió sólo el 33 % de los fondos solicitados para su Programa de Respuesta a la crisis Siria 2015 y el

46 % para su Plan Regional para los Refugiados y la Resiliencia (3RP, 2015). En junio de 2015, Naciones Unidas declaró que sólo había recaudado el 28 % de sus necesidades de financiación para programas de educación en el marco del plan 3RP.

Varios países y organizaciones han adoptado medidas para mejorar el acceso a la educación para los niños y niñas sirios refugiados. Gracias al apoyo económico por parte de Naciones Unidas y otras organizaciones, en 2015 se ha logrado la gratuidad de la inscripción en las escuelas públicas libanesas para los niños y niñas refugiados sirios en el Líbano, a partir del año escolar 2016-2017 (UNICEF Lebanon, 2015). También las escuelas públicas están obligadas a inscribir a los niños y niñas refugiados incluso si no pueden demostrar su estatus legal. No obstante, esta solución no era suficiente para superar otros obstáculos como la escasez de docentes, la falta de espacio o el costo del transporte.

Hoy en día existen varias iniciativas que intentan encontrar una solución al problema de la educación, sea en Siria, en los países vecinos de acogida o en los otros países que han acogido a sirios para refugiarse, como Alemania y Suecia. Existen más de 100 organizaciones e instituciones que de forma general o específica tienen iniciativas para solucionar el problema de la educación en Siria. Pero a pesar de todos los esfuerzos, millones de niños y niñas siguen sin poder disfrutar de su derecho a aprender.

Una de las principales barreras es el financiamiento. El experto Kevin Watkins, que en su tiempo era el director del Instituto de Desarrollo de Ultramar y actualmente el director ejecutivo de Save The Children, indica claramente que solamente se llegó a conseguir el 38 % de los fondos requeridos para ayudar al Líbano en su tiempo, lo que significaba, según su análisis, una falta de confianza de los donantes en la estabilidad del país y también la falta de interés por la comunidad internacional (Watkins, 2013).

Pese a todas las llamadas por parte de muchos otros expertos, gobiernos, organizaciones e instituciones para recaudar fondos, la situación no ha cambiado y no se han podido lograr los fondos necesarios para actuar de forma eficaz. La falta de fondos sigue siendo una traba que impide y en algunos casos hasta paraliza los planes de rescate y ayuda (Al Jazairi, 2016; Human

Rights Watch, 2016; Laub, 2014; Prouty y cols., 2015; Save the Children, 2014a).

No obstante, el 4 de febrero de 2016, los donantes se reunieron en Londres, en la Conferencia de Apoyo a Siria y la Región (“conferencia de Londres”) para movilizar fondos y responder a las necesidades de las personas afectadas por el conflicto. Fue organizada conjuntamente por el Reino Unido, Alemania, Kuwait, Noruega y las Naciones Unidas. Más de 12 mil millones de dólares en donaciones y más de 41 mil millones de dólares en préstamos fueron prometidos en la conferencia por un total de 48 donantes para el período 2016-2020. Este informe resume el progreso en contra de las promesas hechas por los donantes en esta conferencia para responder a las necesidades en Siria y en los países vecinos que reciben refugiados: Jordania, Líbano, Turquía, Irak y Egipto (*Supporting Syria and the region: Post-London conference financial tracking, Report One*, 2016).

Un año más tarde, tuvo lugar otra reunión en Londres, organizada por los mismos países y la ONU, donde se publicó otro informe (*Supporting Syria and the region: Post-London conference financial tracking, Report Two*, 2017) sobre los progresos realizados en cuanto a las promesas y objetivos de 2016. El informe constata que en 2016, los donantes contribuyeron con 8,000 millones de dólares en subvenciones, superando las cantidades prometidas en Londres para 2016; de los 6,100 millones de dólares prometidos para 2017-2020, ya se han comprometido 2,800 millones, que representan casi la mitad del total para este período de tiempo. En total, los donantes han aportado 10,800 millones de dólares en donaciones desde la conferencia para 2016 y los años siguientes. De los 41 mil millones de dólares de préstamos prometidos para 2016-2020, hasta la fecha, se han comprometido 12,600 millones de dólares en préstamos.

Según el informe, ha habido un gran progreso, ya que la región recibió más de lo que se prometió en la conferencia para el 2016. También se han logrado avances positivos en las promesas plurianuales. En la conferencia de Londres, 19 donantes hicieron promesas que cubrieron el periodo 2017-20, y casi la mitad de estas promesas han sido cumplidas.

A pesar de este progreso y del cumplimiento de las promesas para 2016,

aparentemente y hasta el momento, no ha sido posible lograr los fondos necesarios para el 2017. También se ha visto que hay algunos países que no han cumplido con sus promesas y no han entregado completamente sus partes.

Al nivel de la educación se ha logrado matricular a 23,000 niños y niñas para el año escolar 2016/17 en Jordania, con lo que el total se estima que 166,000 niños y niñas sirios asisten actualmente a la escuela. En el Líbano se ha logrado la inscripción de 203,000 niños y niñas sirios en comparación con 150,000 en 2015/16. En Turquía, cerca de medio millón de niños y niñas sirios están matriculados en la escuela, y 18,000 docentes voluntarios sirios han recibido un paquete de formación completo que culmina en exámenes, justo antes del comienzo del nuevo año escolar (*Supporting Syria and the region: Post-London conference financial tracking, Report Two*, 2017).

Pero la barrera financiera no sólo afecta al trabajo de las organizaciones, también a nivel individual de cada familia siria, sea dentro o fuera del país. Según un informe (SCPR, 2016) del Centro Sirio para la Investigación de Políticas (Syrian Center for Policy Research) más del 60 % de la fuerza de trabajo (alrededor de 3,5 millones) está desempleada, y unos tres millones han perdido sus empleos como resultado del conflicto. El mismo informe estima que la tasa global de pobreza era del 83 % en 2014 (en comparación con el 12,4 % en 2007). Muchos sirios, incluso niños y niñas, han tenido que encontrar empleos de forma ilegal e informal para compensar la pérdida de ingresos. Se estima que dos tercios de los sirios viven en extrema pobreza, incapaces de satisfacer las necesidades básicas de alimentos. Las principales razones de la pobreza son la pérdida de bienes y empleos, la pérdida de acceso a los servicios públicos, incluso la salud y agua potable, y el aumento de los precios de los alimentos y productos básicos.

Estos problemas y necesidades económicas afectan de forma directa la educación de los niños y niñas sirios, ya que en muchos casos los padres tienen que mandar a sus hijos e hijas a trabajar (sobre todo a los varones) en vez de mandarlos a la escuela. En la mayoría de los casos son trabajos en condiciones pésimas, físicamente difíciles para menores, mal pagados e ilegales. Para muchas familias el coste de la matrícula, más los libros y suministros,

además del transporte, significa un sacrificio muy alto que no pueden asumir, especialmente en el caso de familias numerosas (OCHA, 2014; UNICEF y cols., 2013; World Bank, 2013).

Otro problema impide que los niños y niñas refugiados sirios tengan acceso a la educación en los países de acogida es la barrera lingüística. Pese a que la mayoría de los países vecinos de acogida son países árabes (salvo Turquía), la lengua de enseñanza no es siempre el árabe. Las barreras lingüísticas son una de las dificultades más pronunciadas que los estudiantes sirios encuentran, en particular, en el sistema educativo libanés, ya que los alumnos y alumnas que llegan están acostumbrados a ser educados en árabe y en el Líbano se utiliza el francés o el inglés. Lo mismo para Turquía donde se enseña en turco, y en muchas escuelas jordanas donde también se utiliza el inglés (Dryden-peterson, 2016; Sirin y Rogers-Sirin, 2015).

La falta de espacio y la escasez en las infraestructuras, además de la falta de un plantel educativo formado para tratar con niños y niñas afectados por un conflicto armado sobretodo al nivel psicosocial, es otra barrera a la que se enfrenta la educación en el caso sirio (Dryden-peterson, 2016; Laub, 2014; UNICEF, 2015b; UNICEF y cols., 2013).

Pero también hay otro problema del que no se habla suficientemente, es de la educación de los niños y niñas en las zonas controladas por los grupos islamistas como Jabhat Al Nusra y el grupo del Estado Islámico (ISIS o DAESH). En las zonas controladas por Jabhat Al Nusra, por ejemplo, se cambió el currículum oficial por uno nuevo enfocado en la enseñanza de la religión musulmana y la lengua árabe. De hecho ya no son escuelas normales sino más bien centros islámicos donde se enseña la Sharia (la ley islámica) (Cafarella, 2014). Pero aún es más preocupante la situación en las zonas controladas por ISIS. En Deir Ezzor, por ejemplo, el grupo del Estado Islámico cerró todas las escuelas, universidades y cualquier otra institución educativa. También practicaba una política de terror contra los profesores y sobre todo contra aquellos que intentaban enseñar de forma clandestina en sus casas (?).

ISIS ha establecido programas de educación para preparar a la próxima generación de combatientes, no sólo cubriendo temas estándar jihadi, sino también asignaturas como las matemáticas, la gramática y el idioma inglés.

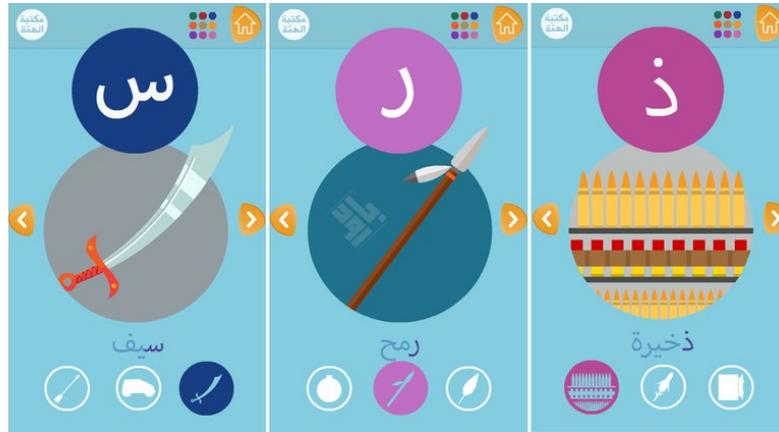


Figura 3.1: Captura de pantalla de la aplicación Huruf (Letras en árabe).

El Estado Islámico construyó escuelas, creó libros de texto e incluso desarrolló aplicaciones telefónicas para “educar” a los niños y niñas (Gramer, 2017).

La aplicación desarrollada por el Estado se llama Huruf (Letras), y se creó para enseñar el alfabeto árabe a los menores. Sin embargo, la aplicación contiene imágenes de pistolas, tanques, balas y otras relacionadas con la guerra y la violencia para enseñar las letras del alfabeto. En Figura 3.1 se ven tres ejemplos, de derecha a izquierda: “S” para Saif (Espada), “R” para Rimh (Lanza) y “Z” para Zajira (munción).

Según los expertos (Aljelani, 2017; Gramer, 2017; Olidort, 2016) esta táctica sirve para adoctrinar a los menores y preparar una generación de yihadistas al servicio del grupo del Estado Islámico.

Capítulo 4

Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)

Tal y como explica el sociólogo Manuel Castells, ahora estamos viviendo la era de la “Sociedad Red”, o la sociedad de la información, donde uno se enfrenta al cambio constante. Este cambio afecta igualmente las formas de comunicar, aprender, conocer, relacionarse y acceder a la información. Las TIC han transformado las dinámicas y formas de relacionarse entre los individuos en la vida cotidiana, por lo que también modifican la relación de los ciudadanos con sus gobiernos y sus instituciones y abren nuevos canales de comunicación. Esto incluye a los profesores, padres y madres, estudiantes e instituciones educativas (Macrina, 2015).

Con el surgimiento de la sociedad de la información, aumentaron las fuentes de saber y de conocimiento. La información está disponible, accesible y se difunde de forma instantánea. Internet, en el inicio del siglo XXI, y casi de forma ilimitada, la hace accesible a todos. También ofrece nuevas formas de comunicarse donde los medios de comunicación compiten en extender el rango de alcance de la información. Los ordenadores y los dispositivos móviles son cada día más numerosos y más accesibles para todos.

Podemos hablar de una explosión de información y conocimiento que afecta también a los centros educativos. Las escuelas y universidades dejan de ser el único centro del progreso científico o social y han dejado de ser las

únicas que controlan la distribución del saber y del conocimiento. Muchas de sus normas están siendo cuestionadas por que no corresponden a la realidad que se vive (Orozco Gómez, 2004; Ovalles Pabón, 2014; Pérez Tornero y cols., 2000; Quevedo y Dussel, 2010; Riveros y Inés Mendoza, 2008).

El término Tecnología de la Información y de la Comunicación (TIC) tiene varias definiciones, pero en general se refiere a las herramientas, medios y tecnologías que permiten acceder a la información, crearla, compartirla, difundirla, almacenarla y recuperarla. En resumen, son aquellas herramientas que permiten al usuario gestionar la información. Las más populares son los ordenadores, los dispositivos móviles y por supuesto Internet. También están otros medios, como la radio y la televisión.

En la sociedad-red, Internet es el elemento fundamental de la comunicación para interrelacionarse. En esta nueva sociedad, la noción tradicional de la distancia y del tiempo ha cambiado. Por ejemplo, varias personas de diferentes partes del mundo pueden hablar al mismo tiempo gracias a las aplicaciones de conferencia en línea. Los fines de las aplicaciones web son muy variadas, y cada día aumentan las actividades humanas en línea, como la compra online, por ejemplo, en Amazon, o aplicaciones geo-sociales que permiten a los usuarios comunicarse con otras personas en base a sus preferencias para charlar y concretar citas o encuentros.

Los cambios tecnológicos, las telecomunicaciones y los medios de comunicación masivos, han hecho posible la aparición de nuevos modos de comunicación, y maneras de relacionarse y de expresarse novedosas.

4.1. Las TIC en la educación

Naturalmente, las TIC han tenido un gran impacto en el sector de la educación, donde aún tienen grandes oportunidades de mejora y de innovación. Muchas son las instituciones educativas y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que han implementado de forma completa o parcial las TIC en sus actividades de educación, investigación y cooperación (Tassara y cols., 2013).

Antes de hablar de la integración de las TIC en el sector educativo, cabe mencionar que el proceso no ha sido fácil. La explosión de Internet ha afectado los centros educativos tradicionales de dos formas: primero hizo que perdiesen su privilegio como únicas fuentes de saber y de conocimiento; y segundo, se han visto en la necesidad de adaptarse a los nuevos requisitos de los alumnos y han tenido que aprender a utilizar las oportunidades ofrecidas por las TIC para enfrentarse a los nuevos desafíos en el campo de la educación. Por lo tanto, se tuvieron que encontrar nuevas formas para devolver a los centros educativos su prestigio y mantener el interés de su público.

4.1.1. Retos y oportunidades para la educación

La emergencia de las TIC y los cambios que suponen en la vida cotidiana ha dado un giro a la educación. El papel de las actividades y los objetivos de la enseñanza tienen que cambiar, y esto se puede considerar como un desafío o como una oportunidad (Burbules, 2012; Carneiro y Toscano, 2009; Tornero, 2002). En este nuevo contexto de saberes compartidos, los sujetos obligan a que los modelos pedagógicos tradicionales empiecen a hacer uso de los múltiples nuevos espacios digitales para construir conocimientos prácticos y valiosos tanto al nivel personal como social (Bosco, 2002; Fernández Rodríguez y Anguita Martínez, 2015; Martínez Sánchez, 2001; Orozco Gómez, 2004).

En diciembre de 1993 la Comisión Europea sentó las bases para avanzar hacia una “Sociedad europea de la información” en un libro blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo. Más adelante, en el mismo mes, se encargó a una comisión de expertos elaborar un informe sobre las medidas específicas que se debían estudiar y poner en marcha en la Comunidad Europea y los Estados miembros “para el establecimiento de infraestructuras en el ámbito de la información”. El informe, publicado en mayo de 1994 con el título “Europa y la sociedad global de la información: recomendaciones al Consejo de Europa”, ha sido, en el juicio de muchos expertos, el punto de partida y la base de las políticas dirigidas a impulsar y promover el desarrollo de la sociedad de la información en Europa.

En este informe podemos ver los programas europeos de apoyo para alcanzar y fomentar los objetivos del libro blanco. Se destacan algunas características claves que debería incluir cada proyecto. Una de ellas es que el uso de las TIC en la educación tenga un enfoque pedagógico orientado a las necesidades, aspiraciones y capacidades del individuo, otorgando un papel central a la adquisición de nuevos conocimientos y competencias en la sociedad de la información.

Ahora bien, desde la publicación de los objetivos del libro blanco, se ha hecho evidente la necesidad de preparar a las instituciones educativas, al cuadro académico y a la administración para poder seguir el ritmo cambiante y acelerado de la sociedad de la información. En consecuencia, los gobiernos europeos empezaron a tomar medidas para preparar las infraestructuras necesarias y para la formación del profesorado y de la administración.

En 1999, la Comisión Europea puso en marcha la iniciativa “eEurope - Una Sociedad de la Información para todos” cuyos principales objetivos son: conectarse a la red y llevar la era digital a cada ciudadano, hogar y escuela y a cada empresa y administración; crear una Europa digitalmente alfabetizada, basada en un espíritu emprendedor dispuesto a financiar y desarrollar las nuevas ideas; velar por que todo el proceso sea socialmente integrador, afirme la confianza de los consumidores y refuerce la cohesión social. La iniciativa tiene diez áreas prioritarias, de las cuales mencionamos: Dar acceso a la juventud europea a la era digital, abaratar el acceso a Internet, una Internet rápida para investigadores y estudiantes, y una administración pública en línea. Esta iniciativa se llevaría a la práctica en cooperación entre la Comisión y los Estados miembros.

Hoy en día, las aplicaciones de las TIC tanto en la educación formal como en la no formal, son infinitas, ya que las herramientas TIC están en un continuo desarrollo e innovación. Pero hay que tener siempre en mente que las TIC son para ayudar en la docencia, mejorar y facilitar la enseñanza y aprendizaje. No hay que confundir la educación con el hecho de tener acceso a la información: es también necesaria una labor importante de seleccionar, interpretar y evaluar la información.

Las TIC reclaman la existencia de una nueva configuración del proceso

didáctico y metodológico tradicionalmente usado en los centros educativos, donde el saber no tenga que recaer en el docente y la función del estudiante no sea la mero receptor de información (Alpuche y Rodríguez, 2012; Burbules, 2012; Fernández Rodríguez y Anguita Martínez, 2015; Mifsud, 2002; Riveros y Inés Mendoza, 2008).

Las oportunidades ofrecidas por las TIC no son solamente cuantitativas sino también cualitativas en lo que respecta a la utilización de información textual y otros tipos de códigos, que van desde los sonoros a los visuales, pasando por los audiovisuales. Tales recursos son de gran ayuda al presentar de forma diferenciada los contenidos, crear entornos para la simulación de fenómenos abstractos y complejos por su capacidad de almacenar e identificar las variables que intervienen en cada situación, o la realización de experimentos que puedan conllevar cierto riesgo para los aprendices (Martínez Sánchez, 2001; Riveros y Inés Mendoza, 2008). Por lo tanto, la revolución de las TIC supone un cambio en la forma de aprender y de enseñar creando una nueva cultura de aprendizaje (Aguilar, 2012; Salinas, 2004).

Sin embargo, las TIC siguen siendo una herramienta y no un objetivo final. Por esa misma razón, la presente investigación busca averiguar todos los posibles usos y servicios que puedan aportar estas tecnologías al servicio de la educación en contextos de conflicto armado. En otras palabras, indaga los usos habituales y no habituales que se le pueden dar a las TIC para el servicio de la educación.

4.1.2. Aprendizaje y tecnología

En la historia reciente de la educación han emergido varias teorías en relación al aprendizaje con las TIC: El constructivismo de Piaget (1970;1981); la teoría sociocultural de Vygotski (1979); el conectivismo de Siemens (2004); la teoría del aprendizaje ubicuo de Cope Kalantzis (2009) o el paradigma del aprendizaje invisible de Cobo y Moravec (2011), entre otras.

El constructivismo considera el aprendizaje como una construcción de significado en la que el alumno es parte activa del proceso, deja de ser un receptor y se convierte en constructor de su propio aprendizaje (Hernández

Requena, 2008). El conocimiento en este caso será el resultado de la interacción de varios elementos personales del aprendiz, experiencias, ideas y otros conocimientos previos. De esta manera, el profesor se convierte en un guía y mentor del alumnado y su papel naturalmente cambia también (Hernández Requena, 2008; Zapata-Ros, 2015). En otras palabras, la aportación del alumno a la hora de aprender y la actividad constructiva de su mente, es más bien un canal mediador entre la enseñanza del profesor y los resultados del aprendizaje a los cuales llegará (Coll, 1990).

De esta manera, y según el enfoque constructivista, las TIC se consideran como herramientas de gran utilidad para ayudar los alumnos a construir el conocimiento con la mediación del profesor (Hernández Orellana y Lizama Lefno, 2015; Hernández Requena, 2008). Las TIC podrían potenciar el compromiso activo del alumno, su participación, la interacción, la retroalimentación y la conexión con el contexto real, de tal manera que son válidas para que el alumno pueda gestionar su propio proceso de aprendizaje (Cabero Almenara y LLorente Cejudo, 2015).

Más adelante apareció la teoría del conectivismo de George Siemens y Stephen Downes (Rodríguez Rodríguez y Molero de Martins, 2009) que se basa en un análisis del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, para explicar el efecto que las TIC tienen en la manera de vivir, comunicarse y aprender (Ovalles Pabón, 2014).

Siemens (2005) explica que lo que importa en el aprendizaje actual son las conexiones que permiten seguir conociendo y aprendiendo. Estas conexiones ayudan a conseguir nuevos aprendizajes y el aprendizaje es constante a lo largo de la vida. El conectivismo considera que la tarea de aprender es colaborativa, que se puede aprender a través de la comunidad de la red, donde reside un conocimiento actualizado y útil, que al mismo tiempo ayuda a conseguir una gran cantidad de información relacionada con todos los campos posibles. De esta manera, el aprendiz es quien gestiona y guía su propio aprendizaje, es un constructor activo que decide qué es lo que quiere aprender (Mechlova y Malcik, 2012).

Para el conectivismo las herramientas TIC son el canal mediador en el sistema del desarrollo de actividades, pero también tienen un papel central

en construcción de la identidad, la cognición, y como resultado, el conocimiento. El conocimiento se define como un patrón particular de relaciones, y el aprendizaje como la creación de nuevas conexiones y patrones, así como la habilidad para manipular los patrones/redes existentes (Altamirano, Becerra, y Nava, 2010).

En el conectivismo, el impacto de las TIC se mide según la forma en que tiene lugar la comunicación y el aprendizaje en la actual sociedad. Y se encuentra relacionado con el enfoque constructivista al mismo tiempo. Las TIC en este contexto se incorporan al contexto escolar como herramientas para establecer dichas interacciones. Esto puede interpretarse como “una aplicación de los principios de redes para definir el proceso de aprendizaje, el conocimiento y la inteligencia colectiva” (Altamirano y cols., 2010).

Por tanto, desde este enfoque el aprendizaje es fruto de las relaciones establecidas entre docente-alumnado y alumnado-alumnado y mediadas por las TIC. Y el conocimiento pasa a un segundo plano en beneficio de las redes que hacen posible el aprendizaje de nueva información y que adquieren mayor importancia. Por red se entiende una estructura que conecta distintas entidades, donde las personas, los grupos o las entidades se conectan para crear un todo. Según esto, una alteración en alguna de las partes ocasionará un efecto de onda que modifica dicho todo (Siemens, 2005).

Fruto de esta teoría surge el concepto de la “inteligencia conectiva”, que explica la manera en que las nuevas generaciones aprenden, estudian, se divierten, se expresan y comunican a través de las TIC. Por tanto, para el conectivismo, según Reig Hernández (2010), el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual y se centra en desarrollar las habilidades de aprendizaje mediante la realización de las tareas digitales necesarias para que el alumnado se desenvuelva con éxito en la nueva era digital.

Explica Burbules (2012, 2014) que el aprendizaje hoy en día se puede hacer en cualquier momento y en cualquier lugar gracias a la portabilidad y la interconexión que facilitan los dispositivos móviles e Internet. El llamado aprendizaje ubicuo (*ubiquitous learning*), significa que el aprendizaje, en especial con la conectividad wireless y la tecnología, ya no es más una experiencia que se limita a las instrucciones educativas formales, sino que se da

en muchos lugares, en el hogar, en el lugar de trabajo, en las cafeterías, etc. Es un aprendizaje digital que se puede realizar en cualquier lugar a condición de tener conexión a internet, no necesariamente a través de un ordenador, sino a través de cualquier dispositivo tecnológico que permita dicha conexión (Burbules, 2014). Es un aprendizaje que exige también un cambio en la mentalidad y sobre todo un cambio de la enseñanza a nivel metodológico, tal como lo explican Cope y Kalantzis (2009), y las TIC serán usadas para aprender los mismos conocimientos que hasta ahora se aprendían pero con nuevos métodos.

La teoría sociocultural del aprendizaje fue establecida básicamente en los trabajos de Vygotsky a principios del siglo XX. La teoría de Vygotsky, en contraste con la de Piaget, sostiene que el funcionamiento mental humano es fundamentalmente un proceso “mediado”, organizado por artefactos culturales, actividades y conceptos (Ratner, 2002). Según Vygotsky el aprendizaje es resultado de las interacciones con los demás, y la actividad cognitiva humana se desarrolla a través de la interacción en entornos sociales reales, como la escuela y la familia.

Las TIC entonces se consideran como herramientas sociales y el aprendizaje se realiza a través las interacciones que posibilitan, y es un aprendizaje que puede ocurrir en cualquier contexto y en cualquier momento, no sólo en contextos de educación formal, y ni tan siquiera en contextos educativos (Reig Hernández, 2010).

4.2. Hacia un nuevo paradigma de aprendizaje con TIC

La integración de las TIC en el aprendizaje, como se ha explicado anteriormente, ha significado un verdadero reto para el sector educativo. Eso conlleva nuevas necesidades de formación y una serie de cambios en los diferentes componentes del sistema educativo. En las últimas décadas, la integración de las TIC y su aplicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido una de las prioridades de las políticas educativas al nivel mundial.

No obstante, a pesar de todos los planes y esfuerzos, varios son los expertos que han alzado la voz para cambiar la forma en la cual se están “integrando” las TIC en el aula y han llamado a pensar cómo salir del esquema tradicional de enseñanza y aprendizaje, y trasladarse a un paradigma nuevo con TIC.

Como lo confirma Bosco, Sánchez-Valero, y Sancho-Gil (2016) las políticas de la integración de las TIC en las escuelas ha estado desde el inicio centradas en proporcionar equipos y herramientas, como si esto fuera suficiente para alcanzar la mejora y cambio deseado. Así mismo, la formación de los docentes para que hagan un uso eficaz y eficiente de las TIC se ha basado en su uso técnico e instrumental y no en cómo usarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, se ha mantenido el modelo tradicional donde el docente es la persona central que controla el proceso de enseñanza y aprendizaje y tiene la máxima autoridad, mientras que el rol del alumno es pasivo y su aprendizaje es receptivo y reproductivo, y el conocimiento adquirido es una serie de información memorizada (Mechlova y Malcik, 2012).

En cambio, el nuevo paradigma de aprendizaje consiste principalmente en cambiar el centro de gravedad en el aula del docente al alumno, fomentando entre otros aspectos el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico del discente. El docente será más bien un facilitador de la información y el estilo de la enseñanza es interactivo y dialógico. El alumno se convierte en creador activo y cooperativo del conocimiento, desarrollador de competencias y responsable de su propio aprendizaje. Este aprendizaje se caracteriza por ser productivo, se desarrolla dentro del contexto del alumno y forma parte de la actividad social del mismo. Es un aprendizaje centrado en la comprensión y el logro y exige tiempo y responsabilidad por parte del alumno. Así mismo, los planes de estudios se basan en proyectos y en la solución de problemas de forma flexible y dinámica. El objetivo final es fomentar y optimizar la capacidad del alumno para la construcción, utilización y creación del conocimiento.

Para este fin, los métodos y formas de enseñanza consisten en trabajo en pequeños grupos y tareas basadas en proyectos, experimentos, búsqueda y síntesis de información, presentaciones y gran variabilidad de las actividades



Figura 4.1: El papel de las TIC en el paradigma nuevo del aprendizaje (elaboración propia).

de aprendizaje. Los recursos de aprendizaje del alumno son infinitos, y domina la idea de que todo puede ser un recurso: todo tipo de libros, revistas, grabaciones de audio y vídeo, Internet, enciclopedias electrónicas, compañeros de clase, maestros y especialistas fuera de la escuela.

En la misma línea, la evaluación del alumno no está condicionada por notas o pruebas sino que es una evaluación del progreso de aprendizaje basándose en pruebas de rendimiento, en creación de portfolios, en la autoevaluación y en la evaluación por parte de los compañeros de clase.

Las TIC en el paradigma nuevo tienen un rol emprendedor importante, como se puede apreciar en Figura 4.1. Las TIC pueden ser concebidas como herramientas para la construcción de la ciencia de varias formas: presentación de ideas, concepciones y opiniones del alumno; creación de bases de datos de conocimiento multimedia por parte de los estudiantes. Adicionalmente, pueden ser herramientas de creación del conocimiento a través de la cultura del *Learning by doing* (aprender haciendo) en temas como presentar y solucionar problemas, simulación del mundo real, presentación de opiniones y perspectivas, entre otras.

Por otra parte, las TIC tienen un potencial enorme para funcionar como medio social de apoyo al aprendizaje mediante la conversación y la comuni-

cación a través de la cooperación con los demás; discusión, argumentación, consensos de formación entre los miembros de la comunidad entre otros, facilitando el discurso y la comunicación entre las diferentes comunidades.

4.3. El docente y el cambio de su rol en la enseñanza con TIC

En estos nuevos contextos, se requiere una conciencia más amplia por parte de los docentes al poner a disposición de los estudiantes materiales y herramientas adecuados a los tiempos actuales (Busón Buesa, 2013).

En palabras de Freire: “El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad. La responsabilidad del educador, tal como la percibe esta filosofía, es por lo tanto mayor en todos los sentidos que la de aquel colega suyo cuyo deber consiste en transmitir información para que los educandos la memoricen” (Freire, 1990).

La incorporación de las TIC en el sistema educativo debería suponer una transformación didáctica. Esto significa otro cambio en el tipo de relaciones entre los tres elementos de que conforman el triángulo interactivo: docente, discente y contenido (Coll, 2008). La Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, en su informe “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996), precisa la importancia y la urgencia de aplicar el uso educativo de las TIC en el proceso de la enseñanza. Por lo tanto, es esencial la preparación adecuada del protagonista principal en el aula, el docente. Debe ser una preparación continua que esté al tanto del cambio, a nivel personal y al nivel profesional, de modo que se trate sólo de la conexión y la formación, sino de que disponga permanentemente de las capacidades de alta calidad que le permita integrar las TIC en el ejercicio diario de su profesión.

La integración de las TIC en la educación y el impacto de Internet transforma sobre todo el papel del docente. El docente se convierte en un asesor, dialoga con el alumno de una forma crítica y es experto en asuntos específicos. Cambia su papel de poseedor de la información por el de facilitador

de la información. El docente influye en el alumnado a través del lenguaje que utiliza, sus convicciones morales y estéticas, sus opciones políticas, etc., y todo esto influye en el alumno. Sobre todo ahora que el desarrollo de la sociedad de la información es tan acelerado, son más necesarias que nunca las figuras de confianza capaces de filtrar la información relevante de la inútil y del ruido, para transformarla en conocimiento (Luri, 2010). En otras palabras, desarrollar la competencia de hacer un uso crítico educativo del recurso tecnológico y transmitir este nuevo conocimiento a los alumnos. El cambio en el perfil de los docentes es inevitable, pese a que cada profesor posee sus atributos propios, que son estables, pero al mismo tiempo todos los profesores, en grados variables, se adaptan a las diferentes circunstancias relevantes de las clases donde ejercen su profesión (Monereo i Font y Pozo, 2011).

Para conseguir los objetivos deseados del uso de las TIC y para que puedan tener un impacto positivo en la labor del docente es necesario que el docente pueda sacar provecho de ellas, que sepa manejarlas. Por lo tanto, tiene que adquirir, mejorar o incrementar sus competencias digitales. Las competencias didácticas del profesorado tienen que ir junto a las aplicaciones posibles hoy en día con el uso de la Web 2.0 en el contexto educativo (Palomo Molano, 2010). El docente, en cierto modo, dispone de las mismas fuentes de información que el alumnado, pero la diferencia está en que el docente dispone de mayor manejo de los contenidos sobre los que se trabaja (Martínez Sánchez, 2001), además de mayor dominio para el acceso al conocimiento científico.

Obviamente, la formación docente tiene que responder a sus necesidades, a los obstáculos a los cuales se enfrentan en la práctica, y debe conducir a la reconstrucción de saberes, creencias y formas de actuación en el aula (Vrasidas y Mcisaac, 2001). Y para lograr aplicar los principios educativos socio-constructivistas en la formación del alumnado, es necesario aplicar los mismos en la formación del docente. Por otro lado, hay que tener en cuenta que los docentes no transformarán su visión de la enseñanza apoyada con tecnología si no cambian también sus creencias y enfoques pedagógicos.

4.4. Posibilidades de las TIC en el aprendizaje

Tal como se ha mencionado, en las últimas décadas, la integración de las TIC y su aplicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido una de las prioridades de las políticas educativas al nivel mundial. El abanico de software educativo (herramientas y aplicaciones), contenidos digitales (materiales de aprendizaje) y dispositivos (hardware) para la educación es muy amplio y está en desarrollo continuo. Las herramientas TIC utilizadas en la educación difieren según su uso e impacto en la enseñanza y el aprendizaje, y pueden servir para diversos objetivos educativos.

Las TIC pueden ser de tipo general, usadas tanto para enseñar como para aprender, o específicas para el docente, actuando como herramientas de apoyo y ayudando en la preparación de las lecciones, o también pueden ser de tipo comunicativo y organizativo, o una fuente de recursos tanto para los docentes como para administración de la institución educativa, o para los estudios mismos.

Según varios estudios (Alonso, Bosco, Corti, y Rivera, 2014; Area Moreira y cols., 2002) los docentes utilizan estas herramientas para explicar las lecciones, hacer ejercicios en línea, buscar información en internet y resolver ejercicios, crear y gestionar ejercicios que fomentan el trabajo colaborativo, hacer presentaciones para explicar contenidos, coordinar el trabajo en grupo y las entregas de trabajos, y comunicarse con el alumnado, el plantel académico y la administración, entre otros usos.

4.4.1. Pizarra digital y pizarra digital interactiva (PDI)

La pizarra digital es una de las tecnologías más comunes en el aula y muchos profesores la usan (Vilar, Cortés, Martí Noguera, y De los Ángeles Company, 2013). Generalmente se usan para apoyar en un tipo de enseñanza centrada en el docente, quien comparte la visión de la pantalla con los alumnos y gestiona la interacción (Bosco, 2004). En cuanto a la PDI, ofrece más posibilidades de interacción entre docente y alumnado. Las PDI permiten crear situaciones de aprendizaje centradas en el alumno (Gallego Gil,

Cacheiro González, y Dulac, 2009) y aumentan el compromiso del alumno en clase, además de facilitar la tarea del docente en la preparación y explicación de las lecciones (Gillen, Staarman, Littleton, Mercer, y Twiner, 2007).

4.4.2. Libros de texto digitales y contenido digital

Tal como lo presenta Marquès (s.f.), los libros de texto digitales son plataformas de contenidos educativos, estructuradas como un libro de texto. Suelen abarcar los contenidos de una asignatura para un curso en concreto. Como en los libros de texto en papel, sus elementos se disponen según un diseño instructivo que orienta itinerarios para facilitar el aprendizaje. No obstante, los estudiantes también pueden recorrerlos libremente. Los libros de texto digitales, además de proporcionar información multimedia, incluyen actividades interactivas auto-correctivas, que facilitan la autoevaluación, el aprendizaje autónomo de los estudiantes y el trabajo de los profesores. Además, pueden proporcionar informes sobre las actividades que van realizando los alumnos. Suelen ser materiales en línea a los que se accede con una contraseña. No obstante, también se hacen versiones en DVD.

4.4.3. Herramientas Web 2.0

4.4.3.1. Herramientas de videoconferencias

Las videoconferencias están gestionadas por sistemas de VoIP (protocolo de voz en Internet), un sistema de telefonía que utiliza una conexión a Internet de banda ancha, también llamada telefonía por Internet. Con los sistemas VoIP se puede hacer una llamada de voz y de vídeo entre dos o más dispositivos. Se pueden hacer también llamadas colectivas. La gran ventaja de este servicio es que es gratuito.

Además, se puede realizar llamadas desde el ordenador o desde un dispositivo móvil a teléfonos, sean fijos o móviles, a muy bajo costo. Este sistema resulta considerablemente más económico que las llamadas tradicionales, en las que es necesario pagar tanto por el teléfono emisor como por el receptor. Skype es uno de los servicios VoIP más conocidos y probablemente el más

utilizado en el sector de la educación, tanto en el aula como por los profesores y por los trabajadores de las organizaciones internacionales. Skype permite el envío de mensajes instantáneos y compartir archivos (texto, imagen y voz) además de ofrecer los servicios de llamadas de voz y videoconferencias (Arnau, 2009; Isaacs, 2012; Verjano, 2013).

Cabe mencionar que los beneficios de Skype (o cualquier otra herramienta de videoconferencia) no se limitan a mejorar y facilitar la comunicación o coordinación dentro de la institución académica sino que también tiene un uso didáctico, demostrado sobre todo en el campo del aprendizaje de idiomas (Verjano, 2013).

4.4.3.2. Los blogs

“Un blog es un espacio web personal en el que su autor (puede haber varios autores autorizados) puede escribir cronológicamente artículos, noticias... (con imágenes y enlaces), pero además es un espacio colaborativo donde los lectores también pueden escribir sus comentarios a cada uno de los artículos (entradas/post) que ha realizado el autor” (Marquès, 2007). En la Web 2.0 los blogs han sido uno de los fenómenos que han revolucionado la forma de comunicación en Internet, tanto en el sector educativo como en el periodístico (ciberperiodismo) y político (Gamir Ríos, 2016; Palomo Molano, 2010; Ruiz Franco y Abella García, 2011).

Gestionar un blog y actualizarlo es bastante fácil, además de que existen varias plataformas gratuitas que permiten crear más de un blog por usuario. Pueden ser gestionados y creados por los alumnos mismos, el docente u otras personas, pero siempre pueden tener un contenido educativo de calidad (Vaquerizo García, 2012).

4.4.3.3. Microblogging

Es un fenómeno que permite al usuario publicar mensajes cortos en la plataforma y poder compartirlos con otros usuarios. La aplicación más conocida del microblogging es Twitter (los mensajes son 140 caracteres en este caso). El servicio se hizo viral sobre todo después de que ha sido utilizado en

Estados Unidos por personas famosas (Checa García, 2013) y también en las elecciones presidenciales para financiar la campaña electoral del presidente estadounidense Barack Obama.

Twitter está siendo utilizado por gobiernos, instituciones educativas, empresas, portavoces, ONGs, partidos políticos y medios de comunicación, entre otros usuarios. Ofrece múltiples formas de uso, por ejemplo, como un diario del momento, o para mantener una conversación o discusión. También se usa mucho para compartir información y ofrecer noticias (Castelló Martínez y Ros Diego, 2012; Checa García, 2013).

4.4.3.4. Gamificación

La tendencia de usar herramientas de gamificación como los videos juegos como recurso educativo es muy reciente, pero varios expertos (Quevedo y Dussel, 2010; Sánchez Peris y Esnaola Horacek, 2014; Solano Nogales y Santacruz Valencia, 2016) confirman que se pueden usar como herramientas cognitivas en la educación. Es un recurso que la mayoría de los estudiantes hoy en día disponen en el mundo occidental y es un aporte para la actividad educativa.

Los videojuegos representan un modelo de aprendizaje intuitivo, experimental y manipulativo del mundo real, potenciado por el tiempo frente a las pantallas. Estudios como el de Capell Masip, Tejada Fernández, y Bosco (2017) han confirmado que los alumnos manifiestan una elevada motivación por el uso de los videojuegos en el aula. Del otro lado, los alumnos han confirmado que además de ayudarles a aprender la asignatura asignada, el uso de videojuegos mejora su capacidad de trabajo en equipo y sus habilidades en las funciones ejecutivas, en especial en la toma de decisiones responsables y el diseño de las estrategias adecuadas.

Los videojuegos permiten tener una interacción con respuestas inmediatas sobre el éxito o el fracaso de la estrategia del jugador o el grupo de jugadores. De este modo, el aprendizaje es colaborativo, independiente del resultado del juego. Los jugadores aprenderán de sus errores y adquirirán experiencia en entornos complejos y de alto riesgo. Los videojuegos tienen reglas a seguir

y los jugadores deben seguirlas para conseguir resultados positivos. Por lo tanto, los videojuegos pueden ayudar a desarrollar la disciplina (Quevedo y Dussel, 2010; Sánchez Peris y Esnaola Horacek, 2014).

El objetivo fundamental de los serious games es asimilar situaciones de la vida real, donde el jugador se enfrenta a problemas y obstáculos reales, y de este modo, aprender a probar múltiples posibles soluciones, explorar y descubrir sin miedo a equivocarse (Sánchez Peris y Esnaola Horacek, 2014; Solano Nogales y Santacruz Valencia, 2016).

4.4.3.5. Las redes sociales

Las redes sociales son plataformas web que forman una comunidad virtual. Los usuarios crean un perfil virtual donde se puede compartir información variada con los otros usuarios, sea en formato de texto o imagen, y hasta vídeos. Las redes sociales funcionan como en la vida normal pero en línea. Es decir, se pueden crear o deshacer relaciones y conexiones, y grupos privados o públicos entre usuarios que comparten los mismos intereses o preocupaciones. Las redes sociales pueden ser de varios tipos: las de amistades como Facebook, las profesionales como LinkedIn, y las temáticas como Instagram, entre otras.

El uso de las redes sociales no se limita a los individuos, sino también a empresas, celebridades, organizaciones internacionales, instituciones educativas y hasta gobiernos, quienes mediante la creación de un perfil o una página oficial interactúan con el público virtual.

Las redes sociales representan una innovadora estrategia de cooperación en el proceso de aprendizaje (Cabero-Almenara y Marín-Díaz, 2014) que permite la construcción de conocimiento en grupo y la mejora de la comunicación (Iglesias García, González Díaz, y González Guerrero, 2016; Susilo, 2014) además de mejorar la relación profesorado-estudiante (Alonso y cols., 2014; Hershkovitz y Forkosh-Baruch, 2017).

4.4.3.6. Servicios de mensajería instantánea

Se entiende por servicios de mensajería instantánea a las herramientas que permiten el envío instantáneo de mensajes. El objetivo original de este

servicio era facilitar la comunicación entre las personas en diferentes lugares de forma gratuita o a bajo coste. El MSN Messenger, creado por Microsoft en 1999, fue una de las primeras aplicaciones que ofreció este servicio. Hoy en día existen una gran variedad de herramientas de este tipo como WhatsApp, Line, Tango y Viber, entre otros. Los servicios que ofrecen ya no se limitan a enviar y recibir mensajes sino también intercambiar archivos (voz, vídeo e imagen) y efectuar llamadas de voz y video-llamadas entre los dispositivos móviles.

En los últimos años el uso de estas herramientas ha aumentado de forma notable, sobre todo entre los jóvenes, que ven en la mensajería instantánea un medio que les permite estar constantemente conectados y comunicados con sus amigos y colegas sin tener que desplazarse (Rico Hernández, 2007). En 2014, la aplicación WhatsApp logró un record con el envío de 64 mil millones de mensajes en un día (Hong, 2014).

WhatsApp está ganando terreno de forma muy acelerada en el campo educativo, no sólo como medio de comunicación sino también para la creación de comunidades activas en entornos de enseñanza en línea. De hecho, se considera que podría ser un recurso efectivo para reemplazar los foros tradicionales (Morató Payá, 2014; Mosquera Gende, 2016; Rico Hernández, 2007).

Varios estudios (Amry, 2014; Barhoumi, 2015) confirman que la mensajería instantánea de WhatsApp facilita la colaboración en línea y la cooperación entre estudiantes conectados desde la escuela o el hogar en una conferencia móvil combinada. Gracias a la funcionalidad de grupos, se pueden compartir objetos de aprendizaje fácilmente a través de comentarios, mensajes de texto y mensajes. Las discusiones están relacionadas con el contenido del curso que se enseña en clase. El aprendizaje se está volviendo más personal y cada vez más se basa en interacciones sociales en línea que permiten procesos colaborativos, en red y portátiles. El aprendizaje se está volviendo omnipresente, duradero y cada vez más contrapuesto a la educación formal. Cada vez más, diferentes tipos de aprendizaje suceden fuera del aula a través de la cooperación social y la colaboración entre los estudiantes para mejorar la construcción y el intercambio de conocimientos.

4.4.4. Sistemas de información de gestión de la educación (EMIS)

Un Sistema de Información para la Gestión de la Educación (EMIS por sus siglas en inglés), puede ser definido como un conjunto de procesos operacionales formalizados, procedimientos y acuerdos cooperativos que permiten la producción, gestión y divulgación de los datos e información educacional sin ambigüedad, de una forma oportuna y confiable para servir a las necesidades de las partes interesadas de distintas instancias (desde instituciones educativas a servicios centrales) para el monitoreo, análisis y toma de decisiones.

Este tipo de sistemas permiten gestionar (capturar, procesar, analizar y reportar) toda la información relativa a los estudiantes (registro, transferencia entre instituciones, evaluaciones formativas, calificaciones periódicas, exámenes nacionales, datos de los padres, necesidades especiales, situación sanitaria, etc.), escuelas (ubicación, tipo, infraestructuras disponibles, programas brindados, etc.), clases, planes de estudio y docentes (registro, habilitación para ejercer, formación, especializaciones, tipo de contrato, aptitudes, promociones, etc). Asimismo, los sistemas de gestión educativa permiten manejar todas las vinculaciones entre estas entidades, los historiales, los procesos de inspección y las evaluaciones realizadas por las autoridades educativas, tanto de las instituciones educativas como del cuerpo docente.

La parte esencial de un EMIS es a menudo una base de datos que centraliza los datos de las escuelas recopilados a través de los censos escolares anuales, y operaciones de intercambio de datos educativos de las partes interesadas, así como también otras fuentes de datos (tales como los censales). Se utiliza por los departamentos o ministerios de educación, ONGs, investigadores, donantes y otros interesados en la planificación, monitoreo y creación de políticas para la educación (Dahya, 2016; Isaacs, 2012; Sinclair, 2002a).

Un EMIS es un requerimiento clave para las autoridades nacionales con el fin de tener la capacidad de evaluar, implementar y monitorear su sistema educativo.

4.4.5. Sistemas de gestión de aprendizaje (LMS)

Los LMS (Learning Management Systems por sus siglas en inglés) son softwares que permiten crear y gestionar espacios virtuales de aprendizaje al mismo tiempo entre grupos de estudiantes y profesores. Normalmente se crean en relación a una plantilla prefigurada que se puede personalizar según las necesidades de cada caso (Fernández-Pampillón Cesteros, 2009).

Los LMS se usan en el proceso educativo para la gestión y distribución de contenido; administración de usuarios; comunicación y coordinación a través del chat, foros, correo electrónico; permiten la comunicación entre los estudiantes y tutores en una vía o en doble vía, sincrónica y asincrónicamente, y para el seguimiento y la evaluación de los resultados (Farley Ortiz F, 2007).

Sin embargo, los LMS replican buena parte de los sistemas tradicionales de enseñanza offline como las tutorías, debates y sistemas de evaluación, entre otros, mientras que los entornos personales de aprendizaje (Personal Learning Environments, PLE) pueden integrar mundos virtuales, conexión a redes sociales y otras características de la Web 2.0 (Cuadros, Villatoro, y Espinosa, 2014; Thomas, 2010).

4.4.6. Entornos y comunidades digitales

Las TIC crean entornos que facilitan tanto al docente como al estudiante realizar la actividad formativa independientemente del espacio y del tiempo en el cual se encuentren situados, de forma que se ofrece al estudiante una elección real en cuanto a cuándo, cómo y dónde estudiar, ya que puede introducir diferentes caminos y diferentes materiales, algunos de los cuales se encontrarán fuera del espacio formal del entorno educativo. En consecuencia, se favorece que los estudiantes sigan su propio progreso a su velocidad y de acuerdo con sus circunstancias.

La interactividad es otra de las características más significativas de estos entornos de formación desarrollados por la aplicación de las TIC. La interactividad está presente en el manejo del material y en el encuentro con el otro compañero/a o docente, permitiendo a estos actores sociales participar

de forma activa en la construcción de significados.

Las TIC en este contexto crean nuevas posibilidades de comunicarse e interactuar a través de los nuevos entornos y medios digitales, el e-mail, el chat, las videoconferencias y redes sociales, entre otros, y en consecuencia, esto exige nuevas competencias (Rodríguez Illera y Escofet Roig, 2005). También, permiten un espacio de interacción social, resolución común de problemas, experimentación y desarrollo de nuevos conocimientos colaborativos (Bosco y cols., 2016; Burbules, 2006).

Desde esta perspectiva, ofrecen diferentes posibilidades para que el sujeto en su interacción con el entorno pueda construir su propio itinerario formativo, adaptándolo a sus necesidades y eligiendo los sistemas simbólicos con los que desea actuar. Igualmente puede estar conectado con diferentes participantes del sistema, tanto con el docente como el alumnado, favoreciendo tanto una comunicación horizontal como vertical entre todos los participantes.

Estos entornos potencian al mismo tiempo el trabajo individualizado como el cooperativo. Este último conlleva no sólo ventajas de tipo conceptual y científico por el intercambio y el acceso a la información, sino también la mejora del rendimiento académico de los alumnos al favorecer las relaciones interpersonales y la modificación significativa de las actitudes hacia los contenidos y las actividades que en ellas se desarrollan. Las herramientas TIC tienen muchas posibilidades y pueden adaptarse a las necesidades educativas, pedagógicas y administrativas presentes.

4.4.7. Internet, acto didáctico y comunicación interactiva

La conexión a Internet permite navegar por el ciberespacio, comunicarse con los demás, así como interactuar con bases de datos y obtener, suministrar o transferir datos o información de cualquier tipo. La comunicación gracias a Internet es interactiva y telemática, donde el denominado receptor deja de tener un papel pasivo y se vuelve activo (Riveros y Inés Mendoza, 2008).

Internet ha cambiado seriamente el contexto; hoy en día, con pocos medios

una persona interviene como emisor, participa en relaciones de comunicación interactiva y se convierte con facilidad en creador y autor. La nueva educación en medios tiene, por tanto, que cambiar su enfoque y potenciar la pedagogía de la acción-comunicativa y de la participación (Torneró, 2005).

Esta interactividad se traduce en nuevas fórmulas de cooperación entre los usuarios en la red, un tipo de cooperación que supera las barreras y esquemas de interacción entre las poblaciones, de forma que democratiza el flujo y el intercambio de la información (Barrero Tiscar, 2015; Palomo Molano, 2010).

Internet se usa como herramienta educativa para buscar fuentes bibliográficas, por ejemplo, pero también tiene otro papel importante como instrumento de comunicación educativa ya que produce una modificación profunda de las coordenadas espacio-temporales de las variables del proceso enseñanza-aprendizaje. El espacio clásico tradicional educativo es el aula, el tiempo educativo es el tiempo de la clase y la acción educativa que es enseñar, y todos en el mismo lugar físico. Pero con Internet todo esto se modifica: el lugar ya no es una ubicación física, sino digital, una base de datos que está en la nube, por ejemplo, o un video en YouTube (Burbules, 2012; Riveros y Inés Mendoza, 2008).

También Internet permite la conexión e interactividad entre instituciones, como por ejemplo, para promover la comunicación de las escuelas entre sí o con otros centros e instituciones educativos de investigación científica, ya sean museos, organizaciones no gubernamentales, asociaciones ecologistas u otras de carácter muy variado (Bosco, 2004).

4.4.8. Aprendizaje móvil: m-learning

El aprendizaje móvil ofrece otro método de apoyo al proceso de aprendizaje mediante el uso de instrumentos móviles, tales como los ordenadores portátiles y las tabletas, los lectores MP3 y los teléfonos inteligentes (smartphones). El aprendizaje móvil, personalizado, portátil, interactivo y ubicado en el contexto mediante el uso de los instrumentos electrónicos (e-learning), presenta características singulares que no posee el aprendizaje tradicional.

El aprendizaje móvil se está convirtiendo en una de las soluciones a los

problemas que confronta el sector educativo; por eso, el programa de actividades de la UNESCO se basa en un número cada vez mayor de iniciativas conjuntas encaminadas a estudiar de qué manera las tecnologías móviles pueden propiciar la consecución de la Educación para Todos (EPT).

4.5. Educación no formal y educación informal

Tanto la educación no formal como la informal están cada día más presentes en nuestras vidas y en nuestra trayectoria de aprendizaje. Gran parte de lo que conocemos y de nuestras habilidades no las hemos adquirido en las aulas ni tenemos un diploma que lo certifique. También, las plataformas que ofrecen cursos no formales en línea (y sus usuarios) son cada día más numerosas. En un reciente artículo aparecido en TechCrunch (Lunden, 2017), se menciona que el número de usuarios registrados en Coursera, una compañía que proporciona una plataforma que ofrece cursos MOOC a cualquier persona en cualquier sitio, supera los 26 millones de personas, quienes tienen acceso a más de 2,000 cursos gratuitos en colaboración con más de 150 universidades.

La educación formal se realiza en secuencias al término de las cuales hay evaluación. De ésta depende el paso a las subsiguientes etapas y la consecución de los nuevos objetivos. Este aprendizaje conlleva normas precisas de instrucción, memorización y reproducción de conocimientos. Es ante todo un aprendizaje controlado, pero a que a su vez controla o busca controlar el desarrollo educativo de los sujetos sociales.

El aprendizaje no formal se distingue del anterior esencialmente porque se realiza de manera mucho más libre, ya que no está restringido a una institución, un espacio o un tiempo específicos, ni necesariamente es secuencial o evaluado. No obstante, este tipo de aprendizaje sí implica una estructura, metas y objetivos, y es producto de una planificación cuidadosa con métodos y estrategias pedagógicas concretas (Orozco Gómez, 2004).

No obstante, la educación informal, diferente de la educación no formal, aún tiene varios desafíos, como por ejemplo la falta de reconocimiento en

forma de certificación de las competencias adquiridas en entornos digitales, y la validación de aquellos conocimientos y experiencias (Fernández Rodríguez y Anguita Martínez, 2015). También está el tema de la calidad de la educación informal, ya que no existen puntos claros de cómo puede evaluarse y asegurar su calidad, no solamente de los contenidos sino también de quién los imparte (Sangrá y Wheeler, 2013).

En contextos de emergencia, de crisis y de conflictos armados, la educación no formal puede ser una de las mejores soluciones disponibles. La educación no formal puede cubrir las necesidades básicas de aprendizaje (Gutiérrez y cols., 1990). Las agencias y expertos responsables de la planificación de la intervención en cuanto a la educación, consideran a la educación no formal como una de las opciones clave para lograr la estabilidad y la creación de los planes de estudio alternativos necesarios (Kagawa, 2005).

Capítulo 5

Las TIC en contextos de emergencias y de crisis

Como hemos visto anteriormente, las TIC forman una parte importante de nuestra vida diaria. Muchos estudios afirman su importancia y su papel para mejorar la educación. Las TIC también han estado jugando un papel importante en la educación en contextos de emergencias y conflictos armados. El uso de las TIC tiene el potencial de mejorar el rendimiento y la respuesta de los gobiernos y organizaciones que se encargan de encontrar soluciones rápidas y sostenibles para los problemas de la educación causadas por estas situaciones excepcionales (Barry y Newby, 2012; Coyle y Meier, 2009; Dahya, 2016; Zambrano, Seward, y Ludwig, 2012).

Esto se entiende no sólo como facilitar el acceso a la educación sino que implica también la coordinación y la comunicación entre los diferentes participantes, como los trabajadores humanitarios y representantes del gobierno. También, las TIC son una herramienta potente para expandir la información a un público más amplio, con el fin de dar a conocer la situación y aumentar la conciencia y sensibilización civil a nivel internacional. Por otra parte, el papel de las TIC es crucial para los programas de formación y desarrollo de capacidades, no sólo para los profesores y los trabajadores sociales, sino también para los padres y los propios menores afectados por el conflicto. Inherente a su naturaleza, las TIC también facilitan la recolección y gestión de

datos relevantes. Los datos recolectados serán utilizados y procesados para la elaboración de informes y análisis, que ayudarán a evaluar con precisión las necesidades y la planificación de la intervención necesaria durante y después el conflicto.

En esta investigación compartimos la opinión de los expertos de que las TIC son herramientas para lograr la mejora de la educación, aunque no tengan el poder de mejorarla per se (Sancho Gil, Bosco Paniagua, Alonso Cano, y Sánchez Valero, 2015). También, partimos de que la educación no es solamente la institución educativa o el plantel educativo, sino que es un mosaico compuesto de varios elementos, y la reconstrucción de la educación en un conflicto armado necesita que todos los elementos estén presentes. Es una labor ardua y compleja en la cual intervienen muchos factores de los cuales hablaremos más adelante.

Por lo tanto, vemos que es necesario presentar algunos casos ejemplares que podrían representar posibilidades existentes de usos de TIC para la educación en emergencias en el mundo y en particular en la zona MENA (Medio Oriente y Norte de África). Los casos escogidos son fruto de un largo trabajo de selección entre las varias posibilidades existentes.

Es una lista no definitiva de proyectos, organizaciones, software y hardware relacionados con la educación en contextos de conflictos y crisis. Algunos proyectos, herramientas u organizaciones pueden estar situados en contextos de países en vía de desarrollo y los hemos incluido porque ofrecen información potencialmente valiosa sobre las formas en que las TIC pueden ser utilizadas para la educación en situaciones de conflicto y crisis. La lista fue compilada a partir de la literatura revisada para esta investigación, de los proyectos mencionados por los informantes entrevistados y de otros proyectos conocidos por la investigadora.

5.1. Aprendizaje Móvil (M-Learning)

En una iniciativa desarrollada por el Council for Scientific and Industrial Research (CSIR) en Sudáfrica, se ha creado la aplicación Dr. Math que ofrece

tutoría en la asignatura de Matemáticas en el móvil. Se utiliza la plataforma de mensajería instantánea MXit para permitir a los estudiantes enviar problemas de matemáticas a los tutores. La iniciativa ha superado las expectativas y ha tenido un éxito notable. Los líderes del proyecto indican que alrededor de 12,000 alumnos han utilizado Dr. Math con la asistencia de más de 100 tutores. Uno de los resultados a resaltar es que los usuarios expresaron su interés y necesidad de tutoría vía su dispositivo móvil para más asignaturas (Butgereit, 2008).

En otro ejemplo, el proyecto BridgeIT en Tanzania (Beniwal y Sharma, 2013; Kafyulilo, 2014) proporciona acceso a contenido de vídeo digital en las aulas, capacitación docente y apoyo continuo, además de lecciones centradas en el alumno y guías para los docentes. El proyecto se llevó a cabo en 150 escuelas en 17 distritos de siete regiones de Tanzania. El principal objetivo era aumentar considerablemente la calidad educativa a través del uso innovador de la tecnología celular y digital.

El proyecto se inició en Filipinas en 2003 bajo el nombre de Text2Teach como resultado de una colaboración entre Pearson Foundation, Nokia, The International Youth Foundation y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (Carlson y JBS International, 2013; Haijun, Weifeng, Jinghua, y Rong, 2015), y después del éxito que tuvo se llevó a cabo en Tanzania, y de ahí en otros diez países.

Los teléfonos se conectan a los televisores de clase y se les transfieren vídeos de corta duración que sirven como base a la explicación que harán los profesores en la clase. Los vídeos BridgeIT se centran en las asignaturas de Matemáticas, Ciencias y Habilidades para la vida. Y aportan también ideas para mostrar cómo puede ser aplicada a la vida cotidiana de los estudiantes la base científica explicada (Kafyulilo, 2014; Plaza y Carreras, 2012).

Según la opinión de los expertos, la iniciativa mejora el aprendizaje de los niños y niñas, reduce los costes, mejora el rendimiento de los profesores y la experiencia educativa en general (Wennersten, Zubeeda, Quraishy, Velamuri, y Quraishy, 2015).



Figura 5.1: Portada del canal de UNRWA TV en youtube (<https://www.youtube.com/user/unrwatv>).

5.2. Televisión educativa

El conflicto palestino-israelí es uno de los más antiguos y más largos en Oriente Medio. En 2012, la UNRWA lanzó su propio canal de televisión por satélite educativo procedente de Gaza y proporcionó apoyo adicional para dar continuidad a la educación de niños, niñas y jóvenes. UNRWA TV ha facilitado el acceso a la educación a miles de niños que, en situaciones de conflicto armado y violencia, como en Gaza y Siria, se les hubiera negado el acceso a la educación.

El canal funciona como una herramienta de aprendizaje a distancia, difundiendo lecciones que abarcan las materias básicas de Inglés, Matemáticas, Árabe y Ciencia. También contribuye a aumentar la seguridad de los niños en contextos de conflicto en curso mediante la difusión de vídeos que aumentan la conciencia sobre los restos explosivos de guerra. En febrero de 2016, UNRWA y el Canal de los Niños de Al Jazeera renovaron su Memorando de Entendimiento, permitiendo a los maestros y estudiantes del OOPS tener acceso a los servicios y contenidos en línea de Al Jazeera Taalam TV, apoyo técnico y capacitación para mejorar los propios programas del Organismo.

La UNRWA TV se estableció a principios de 2012 como una unidad de producción y un organismo de radiodifusión. Se transmite las 24 horas del día, los 365 días del año. Además de la programación de la comunicación humanitaria, ofrece lecciones educativas innovadoras a los niños afectados en todos los campos. Durante el año 2016, el personal de la UNRWA TV, en cooperación con el Programa de Educación de Gaza del Organismo, desarrolló

la primera temporada del nuevo proyecto educativo y aplicó por primera vez un enfoque de "niños que enseñaban a los niños". En total, el equipo produjo 24 episodios para las materias básicas de Árabe, Inglés, Ciencia y Matemáticas. Los videos promocionales se transmiten actualmente en UNRWA TV y su canal asociado de YouTube: <https://www.youtube.com/user/unrwatv> (véase Figura 5.1) y se pueden ver aquí: Árabe, Inglés, Matemáticas y Ciencia (UNRWA, 2016; UNRWA Representative Office to the European Union, 2015).

5.3. Instrucción por radio interactiva

La instrucción por radio interactiva (Interactive Radio Instruction, IRI, por sus siglas en inglés) es una herramienta diseñada para ofrecer un aprendizaje activo por radio. Las lecciones de audio se desarrollan para guiar al maestro o facilitador y a los estudiantes a través de actividades, juegos y ejercicios que enseñan conocimientos y habilidades cuidadosamente organizados. Durante las breves pausas integradas en los guiones de radio, los maestros y los estudiantes participan en el programa de radio durante el curso de un año académico, a menudo más de 100 veces en lecciones diarias de media hora, reaccionando verbal y físicamente a las preguntas y ejercicios planteados por los personajes de la radio. Los formatos reales varían según la materia y el nivel de grado que se enseña. Los alumnos también participan en trabajos de grupo, experimentos y otras actividades sugeridas por el programa. De esta manera, el IRI expone a los alumnos a contenidos regulares basados en el currículo, y modela la enseñanza efectiva y las actividades para los maestros (The World Bank, 2005).

El proyecto IRI de USAID en Sudán, iniciado en 2004, es un ejemplo de las posibilidades que pueden tener tales iniciativas. Fue diseñado inicialmente para mejorar el acceso a una educación de calidad en Sudán, pero más adelante se usó también para crear las bases de una paz duradera. No obstante, y después de ver los resultados preliminares, los responsables del proyecto quisieron aprovechar la iniciativa para facilitar una cultura de prevención de

conflictos, promover la estabilidad y la reforma democrática. Actualmente, el objetivo del proyecto se centra en invertir en las personas, apoyar el Acuerdo de paz integral (CPA) y brindar garantías de paz a los ciudadanos del sur de Sudán a través de mejores oportunidades educativas (Leigh y Tesar, 2008).

Según la evaluación final del proyecto (Carlson y JBS International, 2013), los resultados escolares de los estudiantes participantes en el proyecto eran 15 % mejores en las pruebas de alfabetización que las de los que no formaron parte del proyecto. Además, tuvieron un 20 % mejor resultados en Matemáticas. También, el proyecto ayudó a estabilizar las comunidades vulnerables al proporcionar un enfoque consistente, atractivo y servicio confiable; involucrar a las familias y comunidades; y la enseñanza de conocimientos y habilidades que tanto los menores como los adultos necesitan para salir del conflicto y la pobreza.

5.4. Computer labs

Computer labs, en su término en inglés, se refiere a la típica sala de ordenadores, a veces llamada sala de informática. Se trata de tener una sala de ordenadores con conexión a Internet y/o con material educativo pre-instalado. Es una práctica común entre las escuelas que se apuntan a la corriente de introducir la tecnología a su establecimiento. No obstante, esta práctica se encuentra con muchos obstáculos relacionados sobre todo con problemas de infraestructura, presupuesto, espacio y tiempo. Los profesores suelen quejarse casi siempre de lo mismo: conexión lenta o inexistente, ordenadores lentos, y, en ocasiones, fallos en las instalaciones eléctricas.

Sin embargo, en varios países en vía de desarrollo, los *computer labs*, salvando estos problemas, aún tienen una oportunidad. Por ejemplo, en Togo, al oeste de África, Kuma Computer Center ofrece la primera sala de ordenadores equipada con ordenadores de Raspberry Pi donde los niños y niñas acceden a la educación de forma gratuita. Según Dominique Laloux, responsable del proyecto, el 75 % de los profesores en Togo nunca habían utilizado un ordenador antes de 2012 (Bate, 2016).

La sala tiene 21 Raspberry Pis. Esto permite que cada alumno o alumna tenga un ordenador. También disponen de un ordenador portátil con escáner y una impresora conectada a la red. La instalación del proyecto tardó cuatro semanas, más dos semanas adicionales para la formación de 25 profesores.

En otro ejemplo, citamos el proyecto de los *computers labs* móviles creado por la fundación Craft Silicon Foundation en Kenya (ITU Digital Inclusion division, 2016; Obi, 2016). El laboratorio móvil consiste en un autobús de 72 plazas, cuyo interior fue reemplazado por 64 sillas y 32 mesas de lectura, cada una con ordenador de mesa. Además de los monitores, el laboratorio contiene servidores especializados, cursos de educación, Internet, impresoras y escáneres. Toda su tecnología está alimentada por células fotovoltaicas (energía solar) en el techo del vehículo.

En el mismo contexto, la agencia ACNUR ha implementado en varios campos de refugiados a lo largo de los últimos diez años en África, Europa oriental y central, Asia y Oriente Medio, iniciativas de *computer labs*, todas ellas con el objetivo mejorar el acceso a la educación, habilidades para la vida y habilidades en TIC (Carlson y JBS International, 2013).

Estos ejemplos se basan sobre todo en una estructura de tecnología ligera, o mejor dicho, un “cliente ligero” (*thin client* en inglés). En un entorno de VDI (Virtual Desktop Infrastructure), los usuarios trabajan en un escritorio virtual que reside en un servidor central. En este escenario, lo habitual es utilizar los *thin clients* como dispositivos de acceso, aparatos simples que no contienen unidad de disco duro ni otras partes móviles, y que dependen del servidor para utilizar aplicaciones y manipular los datos. Por lo tanto, representa una solución ideal para el sector de la educación, ya que reduce los costes de adquisición y propiedad de los dispositivos de acceso, mejora el acceso y la seguridad de los datos, simplifica la administración y reduce el coste energético (Martínez-Mateo, Muñoz-Hernandez, y Pérez-Rey, 2010).

No obstante, el coste de esta tecnología puede ser elevado, no de los ordenadores, sino por el mantenimiento y el seguimiento del proyecto, tal como lo explica Hawkins (2002). Sin embargo, como también explica Hawkins (2002), este tipo de proyectos funciona a pesar de todos los retos, como pueden ser la velocidad lenta de la conexión a Internet, las aulas pobladas (a

veces 80 alumnos y alumnas en una clase) y otros problemas técnicos.

5.5. Formación y aprendizaje a distancia

Como hemos explicado anteriormente, en un conflicto armado el cuadro educativo se ve afectado también de forma negativa y la falta de profesores representa uno de los problemas más serios a resolver. Además, en los países afectados por un conflicto armado, escasean los trabajadores sociales que pueden ayudar los niños y niñas afectados al nivel psicológico. Por lo tanto, la formación del cuadro académico en un escenario de conflicto armado o post-conflicto es crucial.

En Somalia por ejemplo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en colaboración con el Banco Mundial (The World Bank) y otras seis organizaciones, lanzaron en 2005 una iniciativa de aprendizaje a distancia en línea para profesores que permite acceder a cursos de larga y corta duración y obtener calificaciones universitarias acreditadas internacionalmente. Instituciones locales e internacionales ofrecen estos cursos, que se adaptan a las necesidades de cada país (Hare, 2007).

En Palestina también, y durante la segunda Intifada (levantamiento palestino), la mayoría de las escuelas y universidades experimentaron diversos grados de dificultades y cierres por larga duración. Algunas instituciones utilizaron Internet para crear un portal en línea donde los alumnos y profesores podían comunicarse. Los profesores podían subir notas de la conferencia y cursos, y los alumnos podían subir sus tareas y participar en grupos de discusión en línea y listas de correo. Este portal se llama Ritaj, que significa el “Gran Portal” (Newby, 2009).

5.6. Usos diversos

La sensibilización de la comunidad internacional es importante porque ayuda a recaudar donaciones para financiar la restauración de la educación en zonas afectadas por un conflicto armado o una emergencia. Por lo tanto,

es fundamental difundir y acceder a la información relativa a la guerra y los conflictos. Las campañas de sensibilización en Internet son muy eficaces ya que se puede personalizar el público objetivo. Con las opciones de publicidad que ofrecen las redes sociales como Facebook y YouTube se puede identificar el público por género, edad, zona geográfica, intereses y mucho más. Es una publicidad que suele tener un llamada a la acción (CTA)¹ (Brito, 2013; Jantsch, 2007; Lindley Curtis y cols., 2010; Waters, Burnett, Lamm, y Lucas, 2009).

Recientemente, el caso del norte de Uganda, en donde el grupo Lord's Resistance Army (LRA) sigue activo, se ha popularizado de forma extraordinaria. La campaña "Kony 2012", impulsada por la organización estadounidense Invisible Children, ha tenido un gran eco internacional a raíz de un video en el que se denuncia la situación de los menores secuestrados por el líder del LRA, Joseph Kony. En pocos días, el video se convirtió en el más visto de la historia de Internet. Este hecho, como sucediera con el caso de Sierra Leona a finales de los noventa, ha vuelto a poner en la agenda internacional el gran impacto de los conflictos armados africanos en los menores.

Sin entrar a la polémica suscitada por dicho video (la campaña ha logrado sensibilizar a gran escala sobre este asunto, pero insta al Gobierno estadounidense a intervenir militarmente para capturar al líder del LRA), lo cierto es que en la totalidad de conflictos armados que han acontecido y que todavía tienen lugar en países africanos, el impacto sobre la vida de los menores, a todos los niveles, es extraordinario (Martín Mateos, 2012).

La experta Margaret Sinclair en su libro "Planificar la educación durante y después de un conflicto" (Sinclair, 2002a) confirma que la investigación en educación en situaciones de emergencias y/o conflictos es complicada porque la respuesta a una emergencia rara vez está bien documentada. El énfasis de los gobiernos y de las ONGs consiste en hacer frente a la crisis en el día a día, y la documentación es débil. Los informes se dispersan irremediabilmente como "literatura gris" entre los archivos de las numerosas organizaciones que trabajan en este campo. Por eso, según la experta, lo que se tiene que hacer

¹Término en inglés: Call To Action.

es alimentar una cultura de documentación e investigación en tiempo real.

El uso de la tecnología en estos contextos demuestra que es posible utilizar la tecnología de una manera estratégica de acuerdo con el contexto, y es particularmente útil cuando hay pocos o ningún profesor(a) por motivos de seguridad, o porque las escuelas están situadas en lugares remotos.

El uso eficaz de los datos puede ayudar no sólo a rastrear los resultados para los niños y niñas, sino también a dar forma a esos resultados con mejores conocimientos sobre lo que está funcionando, lo que no, cuáles son los niños y niñas que están recibiendo ayuda y cuáles no. Los datos tienen más potencial que nunca para dar forma a las vidas y las condiciones de vida de los niños y niñas.

Parte III

Marco metodológico

Capítulo 6

Marco metodológico

En este capítulo explico las metodologías que utilicé a lo largo de esta investigación. Primero, presento el razonamiento y la justificación detrás del enfoque metodológico, el diseño de la investigación a partir de literatura, y los objetivos de la investigación. Luego, presento las estrategias utilizadas para la recolección de datos y la naturaleza y enfoque de la muestra de estudio. A continuación, describo la estrategia de análisis de datos que utilicé al analizar e interpretar los datos. Concluyo este capítulo considerando los temas de validez y ética, además de las limitaciones de la investigación.

6.1. Estrategia y razonamiento de la investigación

En la formulación de las preguntas de investigación he seguido un paradigma constructivista que naturalmente influyó posteriormente en la metodología de este estudio. En lugar de tratar de capturar con precisión y representar una realidad externa, intenté construir un significado basado en la realidad percibida de las personas involucradas con el fenómeno social de interés, a saber, los usos y el papel que tienen las TIC en la educación en contexto de conflicto armado, en el particular caso de Siria.

La investigación tiene una naturaleza inductiva más que deductiva ya que

me intereso en obtener una visión holística del papel de las TIC en la educación en contexto de conflictos armados y su uso por parte de instituciones y agencias responsables de garantizar el acceso a la educación a los afectados y por parte de los afectados mismos. Por lo tanto, veo que un enfoque cualitativo, deductivo, inductivo y holístico informaría mejor y sería más valioso en este momento debido a la falta actual de investigaciones en esta área. Por lo tanto, las preguntas de investigación se plantean intencionalmente de manera que sean de naturaleza inductiva para que se pueda generar un nuevo conocimiento sobre este tema (Miles y Huberman, 1994). Además, creo que este enfoque abarca tanto temas de educación como de gestión y coordinación alrededor de la educación y tiene potencial para proporcionar datos significativos sobre estos temas.

Las preguntas de investigación que planteo son de naturaleza cualitativa, ya que investigan profundamente las opiniones, percepciones y experiencias de los participantes. Por lo tanto, dados los fundamentos constructivistas de esta investigación, y la naturaleza cualitativa de las preguntas de investigación, determiné que una metodología de investigación cualitativa, incluidas entrevistas semi-estructuradas y observación, sería la más apropiada y aplicable para esta investigación. Estos métodos se discutirán en detalle más adelante en este capítulo.

6.2. El modelo de la investigación y su diseño

La investigación se desarrolló como un estudio de caso múltiple cualitativo que permitió conceptualizar y hacer seguimiento a tres casos de estudio que representan una situación y contexto muy particulares de forma, razón, tiempo y lugar. Cada caso representa un modelo diferente de respuesta/-solución al mismo problema, y en conjunto ofrecen una visión global de la situación y ofrecen una propuesta más amplia para responder a las preguntas de la investigación. .

La investigación se realizó en un periodo de cinco años y se divide en tres fases principales: 1) La exploración de la literatura existente y el estableci-

miento de las bases del marco conceptual; 2) la exploración y la selección de los casos de estudio y el trabajo de campo; 3) fase de organizar, categorizar, codificar y analizar los datos y la elaboración de las conclusiones y recomendaciones finales de la investigación.

La investigación tiene también un enfoque etnográfico virtual (Marshall y Rossman, 2016; Savin-Baden y Tombs, 2017) ya que se ha hecho un seguimiento de las interacciones personales y profesionales en la red dentro de los grupos y páginas en Facebook de los casos de estudio y se ha hecho igualmente una observación del espacio virtual donde sucede la interacción.

Se ha hecho igualmente un seguimiento de las vidas de los componentes de la muestra de estudio en lugares físicos, fuera de la red. Por lo tanto, se acoge igualmente al término etnografía conectiva (Savin-Baden y Tombs, 2017), que significa la combinación entre dos métodos de estudios etnográficos, en línea y en modo offline.

Cabe mencionar que desde el comienzo de la investigación se ha emprendido una actitud ética hacia los informantes claves (Hamilton y Corbett-Whittier, 2013; Josselson, 2013; Tisdall, Davis, y Gallagher, 2009). Muchos de los informantes claves viven en estado vulnerable, en particular los menores de edad. También, para algunos de ellos, participar en la investigación suponía un cierto riesgo para su estado de seguridad o estabilidad profesional. En consecuencia, la ética ha formado una parte importante de esta investigación y se ha tratado siempre a los informantes claves con respeto, sensibilidad y tacto.

6.3. Estrategias e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos, se ha recurrido a varias estrategias e instrumentos de la investigación cualitativa, de modo que se pueda garantizar la calidad y la validez de los resultados y conclusiones finales. Como confirman varios expertos (Flick, 2014; Hamilton y Corbett-Whittier, 2013), usar diferentes estrategias y perspectivas de recopilación de datos permite hacer la

triangulación de los datos, un método peculiarmente importante para asegurarse de la validez de los resultados obtenidos.

La presente investigación es de método múltiple, una manera utilizada a menudo en la investigación cualitativa (Galeano M., 2004), en la que el investigador recurre al uso de una variedad de materiales empíricos, experiencia personal, entrevista, observación, y material visual, entre otros. Esta forma se conoce por “*bricolage*”, definida como el arte de crear una pintura juntando partes de otras.

El investigador al utilizar el bricolaje está armando un rompecabezas, construyendo una obra que pueda ofrecer una solución a una situación concreta. Esta solución es emergente y su forma cambia dependiendo de qué herramienta, método o técnica se utiliza para armar el rompecabezas (Denzin y Lincoln, 2005).

Siguiendo las recomendaciones en Miles y Huberman (1994) y Taylor y Bogdan (1998), se ha empezado con la recolección de datos desde el primer momento de la investigación. Todos los detalles son importante y resulta necesario definir e identificar las estrategias de recolección de datos desde el inicio aunque a veces haya que adaptarse a los posibles obstáculos que enfrentarán al investigador durante el proceso de la investigación.

En la presente investigación se ha trabajado con las siguientes estrategias:

- observación participante y no participante;
- la entrevista en profundidad semi-estructurada; y
- la revisión de documentos.

6.3.1. Observación participante y no participante

Según Marshall y Rossman (2016), la observación es un método fundamental y muy importante en toda investigación cualitativa. Se utiliza para descubrir las interacciones complejas en entornos sociales naturales. Incluso durante la realización de las entrevistas, la observación juega un papel importante, ya que permite observar el lenguaje corporal del entrevistado, tono de voz, y otros mensajes paralingüísticos, además de palabras.

La observación es primero de forma no participante y cuando el investigador lo considera oportuno y posible, puede ser de forma participante (Merriam, 1988; Taylor y Bogdan, 1998).

La observación ha sido en línea y de forma presencial durante las visitas de la investigadora principal a los campos de refugiados en el Líbano. En la era digital, la observación en línea se considera como un método de investigación cualitativo. La observación que se ha llevado a cabo se describe como pasiva, donde el investigador participa de forma discreta e interviene en las discusiones pocas veces, como definen Savin-Baden y Tombs (2017).

La observación ha durado todo el período de la investigación entre los años 2013 y 2018, y ha servido para la localización y la selección de los casos al inicio, para entender la situación en cuestión, para identificar a posibles agentes claves, para contrastar los datos recogidos en la literatura con la realidad y para la recogida de datos multimedia como texto, capturas de pantalla, vídeos y fotos de las complejas interacciones en la situación en cuestión. Se ha pedido a algunos de los agentes claves el consentimiento para compartir capturas de pantalla de su uso de WhatsApp.

El trabajo de campo presencial que se desarrolló en Líbano durante el curso escolar 2012-2013 y 2017-2018, se organiza en dos partes, la primera con las visitas a los diferentes campos de refugiados en Líbano, y la segunda con la asistencia a las clases impartidas dentro del caso de estudio Jusoor.

En cuanto al trabajo de campo en línea, ha consistido en la observación de siete cuentas (grupos y páginas Facebook) de los casos de estudio que están detallados en Tabla 6.1.

6.3.2. La entrevista en profundidad semi-estructurada

La segunda estrategia utilizada en esta investigación ha sido la entrevista en profundidad semi-estructurada con informante claves. La entrevista en profundidad es una estrategia basada en la conversación, un diálogo entre el entrevistado y el entrevistador que surge de una lista de preguntas orientativas preparadas con antelación por parte del entrevistador. El entrevistador (en este caso la investigadora) es quien tiene que orientar la entrevista y el

Caso	Nombre	Tipo	Enlace
UNICEF	UNICEF Middle East and North Africa	Página	https://www.facebook.com/UNICEFmena/
UNICEF	UNICEF Lebanon	Página	https://www.facebook.com/UNICEFLebanon/
UNICEF	UNICEF in Arabic	Página	https://www.facebook.com/unicef.in.arabic/
Jusoor	Jusoor – Syrians Forward Together	Página	https://www.facebook.com/jusoor.syria/
Jusoor	Jusoor Refugee Education Program	Grupo cerrado	https://www.facebook.com/groups/jusoor.rep/
Nafham	Nafham Education	Página	https://www.facebook.com/NafhamEducation/
Nafham	Crowd Teaching	Grupo cerrado	https://www.facebook.com/groups/nafham.live/

Tabla 6.1: Lista de cuentas observadas en Facebook - Elaboración propia.

discurso para tratar los temas que le interesa, aunque quien marca realmente el ritmo, la duración y el contenido es el entrevistado según su reactividad y confianza (Marshall y Rossman, 2016; Taylor y Bogdan, 1998).

En la investigación de estudios de caso, la entrevista representa una de las herramientas más potentes para la obtención de datos. La entrevista es necesaria cuando estamos interesados en eventos pasados que son imposibles de replicar. Por ejemplo, un evento catastrófico como un accidente nuclear o un desastre natural no puede ser replicado, pero sus efectos en una comunidad podrían ser el foco de una investigación de un estudio de caso (Merriam, 1988).

Las entrevistas que he realizado a lo largo de esta investigación son semi-estructuradas y he optado por esta técnica por las varias ventajas que aporta, en especial la de poder conocer de cerca la experiencia, los intereses y dificultades de los informantes claves de cada caso.

Para planificar y llevar a cabo las entrevistas, he tenido en cuenta varios elementos y factores, sea en cuanto a la metodología de entrevistar o la sensibilidad del tema en cuestión y la situación y la edad de los entrevistados, especialmente cuando entrevisté a menores de edad. La Tabla 6.2 ilustra el proceso de preparación de las entrevistas y las consideraciones que he tenido en cuenta.

Acción	Consideraciones
Planificación de las entrevistas.	Usar las preguntas de la investigación para: <ul style="list-style-type: none">■ formular preguntas,■ especificar los temas y esquemas,■ pilotar las preguntas y refinar,■ organizar la agenda y los horarios de disponibilidad.
Preparación de las entrevistas	<ul style="list-style-type: none">■ Preparar preguntas claras.■ establecer un estándar con una cierta flexibilidad.■ Crear diferentes escenarios según los diferentes perfiles de los agentes.

Decidir el contenido de las entrevistas	<ul style="list-style-type: none">■ Empezar con preguntas claras, hechos y hechos por ejemplo.■ Asegurarse de cerrar las preguntas, tener respuesta clara.■ Evitar conducir preguntas.■ Empezar con preguntas sobre el presente antes de preguntar sobre el pasado o el futuro.■ La última pregunta – preguntar al informante si desea añadir información.
Llevar a cabo la entrevista	<ul style="list-style-type: none">■ Explicar el propósito de la entrevista.■ Pedir permiso de grabar la entrevista.■ ¿Por qué y cómo se seleccionó el informante?■ Tomar notas durante la entrevista.
Para acabar	<ul style="list-style-type: none">■ Tomar nota de las impresiones y pensamientos sobre cómo fue la entrevista.■ Apuntar si hace falta un seguimiento y de qué tipo.

Preocupaciones prácticas y éticas a tener en cuenta	<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Dónde va a tener lugar la entrevista? Presencial o en línea, ¿qué medio utilizar? Skype, WhatsApp, Hangout ..etc. ■ ¿se ha hecho claro el motivo de la entrevista? ■ Tema de confidencialidad, no prometer el anonimato si no es posible. ■ ¿Formato de la entrevista? ■ Compartir o no la preguntas con el participante. ■ Especificar la duración de la entrevista. ■ ¿Ponerse en contacto después? ¿Qué tipo de relación y trato? ■ ¿Qué información o seguimiento se puede ofrecer? ■ Asegurarse de que el dispositivo de grabación funciona.
-----------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 6.2: Planificar y llevar a cabo las entrevistas (elaboración propia basándose en la tabla 6.3, p. 107 de Hamilton y Corbett-Whittier (2013)).

He realizado un total de 32 entrevistas de una duración de entre 45 a 90 minutos con informantes claves de cada caso (ver Tabla 6.3 y Tabla 6.4 para una visión general de los informantes). Además he realizado otras siete entrevistas exploratorias con expertos del sector que me sirvieron para entender mejor el panorama y la situación, además de identificar temas claves relacionados a las posibles aplicaciones de las TIC en contextos de conflicto armado en la educación, o la importancia de la comunicación digital en estos mismos contextos y para fines educativos, además de identificar obstáculos y dificultades principales relacionados al tema de la investigación (ver Ta-

bla 6.5 para más detalles sobre los expertos entrevistados). He realizado las entrevistas siempre sin necesidad de un intérprete adaptándome al idioma materno del entrevistado. El árabe era el idioma más utilizado, dialecto sirio, y también he realizado algunas entrevistas en inglés y otras en francés. He hecho la transcripción de las entrevistas simultáneamente con la traducción al español.

	Caso	Código caso	Categoría	Cargo	Genero	Edad	Iniciales	Código informante
1	Nafham	C1	Administración	Director de Contenido	M	30	MG	C1ADM_MG
2	Nafham	C1	Voluntario / Cuerpo docente	Docente de primaria (lengua árabe)	M	34	HM	C1CD_HM
3	Nafham	C1	Voluntario / Cuerpo docente	Docente de secundaria (Lengua árabe)	M	28	WM	C1CD_WM
4	Nafham	C1	Voluntario / Cuerpo docente	Ingeniero de caminos (voluntario docente matemáticas)	M	32	WAO	C1CD_WAO
5	Nafham	C1	Voluntario / Estudiante	Alumno de secundaria/Voluntario	M	17	SO	C1VC_SO
6	Nafham	C1	Familias	Madre de dos niñas	F	38	MA	C1MA_SO
7	Nafham	C1	Voluntario / Estudiante	Alumna de primaria/voluntaria	F	13	RI	C1VC_RI
8	Nafham	C1	Voluntario / Estudiante	Alumna de primaria/voluntaria	F	12	II	C1VC_II
9	Jusoor	C2	Administración	Directora del programa de educación de refugiados	F	45	ST	C2ADM_ST
10	Jusoor	C2	Administración	Miembro de consejo y directora de proyecto	F	36	AO	C2ADM_AO
11	Jusoor	C2	Administración	Director de escuela	M	28	HJ	C2ADM_HJ
12	Jusoor	C2	Cuerpo docente	Docente de inglés	M	26	SA	C2CD_SA
13	Jusoor	C2	Cuerpo docente	Docente de inglés	F	26	IS	C2CD_IS
14	Jusoor	C2	Cuerpo docente / Administración	Home Teacher/Coordinadora de proyectos	F	32	HA	C2CD_ADM_HA
15	Jusoor	C2	Expertos	Consejero psicólogo	F	56	MCD	C2EXP_MCD
16	Jusoor	C2	Estudiantes	Alumna de secundaria	F	11	FAB	C2EST_FAB
17	Jusoor	C2	Estudiantes	Alumno de primaria	M	8	AAB	C2EST_AAB
18	Jusoor	C2	Estudiantes	Alumna de secundaria	F	13	TQ	C2EST_TQ
19	Jusoor	C2	Estudiantes	Alumna de secundaria	F	14	SQ	C2EST_MQ
20	Jusoor	C2	Familias	Madre de dos alumnas	F	46	FQ	C2FAM_FQ

Tabla 6.3: Listado de los informantes entrevistados (primera parte).

	Caso	Código caso	Categoría	Cargo	Genero	Edad	Iniciales	Código informante
21	Jusoor	C2	Cuerpo docente / Administración	Docente de inglés/Coordinadora de proyecto	F	25	BS	C2CD_ADM_BS
22	Jusoor	C2	Cuerpo docente / Administración	Home Teacher/Directora de escuela	F	42	SS	C2CD_ADM_SS
23	Jusoor	C2	Familias	Madre viuda de 4 niños y 3 niñas	F	48	HA	C2FAM_HA
24	UNICEF	C3	Administración	Director de proyecto	M	41	TS	C3ADM_TS
25	UNICEF	C3	Administración	Responsable del departamento comunicación para el desarrollo	F	32	TAS	C3ADM_TAS
26	UNICEF	C3	Administración	Directora de departamento de redes sociales y sitio web	F	28	RAD	C3ADM_RAD
27	UNICEF	C3	Expertos	Experta en comunicación /departamento educación	F	37	RR	C3ADM_EXP
28	UNICEF	C3	Estudiantes	Voluntaria/Alumna de Eso	F	21	BM	C3EST_BM
29	UNICEF	C3	Cuerpo docente	Docente de primaria (Home teacher)	F	28	SH	C3CD_SH
30	UNICEF	C3	Cuerpo docente	Docente de secundaria de lengua árabe	F	48	HM	C3CD_HM
31	UNICEF	C3	Familias	Madre de un niño y una niña	F	44	NN	C3FAM_
32	UNICEF	C3	Administración	Responsable de datos	M	34	HS	C3ADM_HS
33	UNICEF	C3	Familias	Madre de un niño y de una niña	F	35	JAA	C3ADM_JAA

Tabla 6.4: Listado de los informantes entrevistados (segunda parte).

	Iniciales	Ente	Cargo	Genero	Edad	Código informante
1	VH	Facebook	Gerente de socios estratégicos - Alianzas comunitarias	F	42	EXP_FACEBOOK_VH
2	LV	Yalla	Exerta de comunicación	F	26	EXP_YALLA_LV
3	MAN	OIM	Directora de proyectos	F	35	EXP_OIM_MAN
4	RB	TikkTalk	Co-founder - CDO	M	38	EXP_TIKKTALK_RB
5	TH	British Council	Consultor independiente	M	38	EXP_BC_TH
6	KM	Crisis Classroom	Directora - Co-founder	F	37	EXP_CC_KM
7	MN	Community help	Directora - Founder	F	54	EXP_CH_MN

Tabla 6.5: Listado de los expertos entrevistados.

Como se ha indicado anteriormente, las preguntas de investigación de la presente pretenden explorar las opiniones, percepciones y experiencias de los participantes. Como se comenta en la literatura, las entrevistas cualitativas se centran en el punto de vista, las percepciones, los significados y las construcciones de la realidad de los entrevistados (Denzin y Lincoln, 2005; Maxwell, 1996; Miles y Huberman, 1994).

También, y debido a que la investigación tiene un carácter exploratorio, quería tener la capacidad de flexibilidad para plantear preguntas de seguimiento y explorar nuevas ideas a medida que los participantes las presentaban. Por lo tanto, empleé las entrevistas semi-estructuradas como uno de mis métodos de recopilación de datos.

Otra razón para optar por este formato ha sido la intención de dar una cierta flexibilidad a los informantes, no limitar sus respuestas, teniendo al mismo tiempo una estructura pre-establecida y un guion para las entrevistas.

Del otro lado, y ya que sabía que tenía tres grupos diferentes de participantes como he mencionado anteriormente, diseñé tres tipos diferentes de guías de entrevista con una lista de preguntas para usar según a quien entrevistaba. Esta estructura me permitió mantener un cierto grado de uniformidad, lo que me ayudó con el análisis y la comparación de datos, al tiempo que me permitió agregar, eliminar o editar preguntas de manera individual. Como estaba interesada en el uso de las TIC para fines educativos, sea al nivel personal o profesional, muchas de las preguntas relacionadas con el uso individual eran las mismas en las tres guías. Sin embargo, en cada guía modifiqué y adapté las preguntas relacionadas con la posición única del participante como parte de la administración, parte del cuerpo docente o parte de los estudiantes y sus familias. Por ejemplo, cuando entrevistaba a un docente, le preguntaba sobre las herramientas TIC que utilizaba en el aula o para su propia formación y desarrollo profesional, pero cuando entrevistaba a un director de departamento en uno de los casos de estudio preguntaba sobre su uso de las herramientas TIC para fines relacionados con la administración o la gestión. He adjuntado ejemplos de las guías de las entrevistas en Apéndice A. Hay que notar que como las entrevistas son semi-estructuradas, no todas las preguntas formuladas a los participantes figuran en las guías.

He utilizado la misma estrategia en la toma de contacto con muchos de los informantes claves, utilizaba un lenguaje más bien formal con los miembros de la administración o directores de proyecto y un lenguaje más familiar con voluntarios o docentes (véase Apéndice E para un ejemplo de un correo con miembro de la administración y Apéndice G para ver ejemplos de correos con voluntarios).

Tenía planificado realizar todas las entrevistas individualmente, pero en dos casos de entrevistas con menores, sus madres estaban presentes durante la entrevista e intervinieron alguna vez respondiendo en lugar del menor, o animando al menor a responder. El resto de las entrevistas se ha realizado de forma individual con el informante.

Del total de las entrevistas, 11 se han realizado cara a cara, y el resto en línea a través del software de Voz sobre Protocolo de Internet (VoIP) como Skype y Windows Live Messenger, Google Hangout, Whatsapp Call, Facebook Call y Viber Call. En algunos casos, cuando la conexión fallaba, he tenido que utilizar uno de los métodos más tradicionales que es la llamada telefónica.

He optado por realizar las entrevistas de este modo por varias razones, pero especialmente debido a la naturaleza sensible de la seguridad de la zona donde se encuentran mis informantes y por la dificultad económica que no me permitió desplazarme al Líbano más que dos veces. Utilicé una grabadora de voz estándar y en Skype utilicé la versión de pago del software Recorder¹. Los apuntes que he tomado durante las entrevistas me han sido de gran valor (Taylor y Bogdan, 1998) ya que me han ayudado a mejorar la calidad de las futuras entrevistas, para recordar temas, apuntar nuevos temas, impresiones u observaciones que he notado de la forma de hablar del entrevistado, o algunas expresiones que pueden tener varios significados.

La realización de entrevistas cualitativas a través de Internet se ha convertido en una práctica común en los últimos años (Markham, 2004; Savin-Baden y Tombs, 2017). El uso de herramientas como Skype y WhatsApp para recopilar datos tenía varias ventajas y desventajas. No sólo me permitió

¹<http://www.ecamm.com/mac/callrecorder/>



Figura 6.1: Captura de pantalla a la hora de la perdida de conexión con la participante.

hablar con los participantes a distancia, ahorrando tiempo y costos de viaje, sino que como algunos participantes sólo tenían acceso a Internet y no a teléfonos fijos, disminuyó las molestias para los participantes dada la dificultad de viajar bajo las condiciones del conflicto y la falta de seguridad en la zona, además del costo de desplazarse. Una de las ventajas más inesperadas de este medio de comunicación resultó ser la capacidad de mensajería instantánea simultánea. En varios casos durante una entrevista, el participante se refería a un artículo o sitio web y luego me enviaba inmediatamente un archivo adjunto o un enlace al sitio web por vía electrónica. Sólo en un caso la calidad de conexión de Internet fue tan mala que tuve que llamar al teléfono fijo del participante (véase Figura 6.1).

En algunas ocasiones surgieron dificultades debido a llamadas caídas, estática, diferencia horaria (una vez tuve que realizar la entrevista a las 5:00 de la mañana hora de España) y comentarios que interrumpieron las entrevistas. Además, al no poder usar y observar el lenguaje corporal y el contacto visual, así como la falta de presencia compartida, fue más difícil discernir las emociones de los participantes.

6.3.3. La revisión de documentos

En tercer lugar, he utilizado una estrategia conocida por la revisión de fuentes documentales que se suele utilizar en investigaciones basadas en fuentes secundarias. Esta técnica se trata de reunir, seleccionar y analizar datos que están en forma de documentos producidos por la sociedad para estudiar un fenómeno determinado. Esta técnica resulta necesaria para conocer aspectos históricos, contextuales, organizacionales e institucionales que están relacionados con el tema de investigación. El análisis de este tipo de documentos permite sobre todo entender la situación en cuestión y sus implicaciones políticas y sociales, además de ayudar a elaborar las preguntas de investigación y de las entrevistas.

Los principales documentos consultados en esta investigación han sido los informes públicos elaborados y publicados por las agencias principales de la ONU responsables de la respuesta humanitaria al conflicto sirio como UNICEF, ACNUR, UNRWA y los informes publicados por las ONGs internacionales y locales también participantes en la misma labor como Save the Children, Terres des Hommes, Norwegian Refugee Council, y muchos más.

Además, he revisado los documentos oficiales y los planes de acción publicados por el gobierno y los ministerios encargados en dos de los países de acogida que son el Líbano y Jordania.

Por último, he revisado los informes anuales y documentos oficiales publicados por parte de la administración de cada uno de los casos de estudio en cuestión, Jusoor, Nafham y UNICEF.

6.4. Población y muestra del estudio

La forma en la cual he formulado las preguntas de investigación plantea de forma automática tres grupos diferentes o “niveles” de participantes: administración, docencia, y estudiantes y sus familias. Por lo tanto, era intencional obtener una muestra de participantes de cada uno de estos tres grupos. Para más detalles sobre las categorías de los informantes véase Apéndice C.

Por consiguiente, la población de la investigación son los tres casos de

estudio y sus componentes (niños y niñas sirios, profesores y profesoras de primaria, padres y madres sirios, directores de proyectos, expertos y expertas en educación en conflicto y en acción humanitaria durante un conflicto armado, voluntarios y voluntarias y trabajadores sociales, etc.

El primer criterio para escoger los casos de estudio es que fueron pioneros en ofrecer una solución al problema, aunque en los años siguientes han aparecido otras iniciativas y proyectos.

También se han escogido porque cada proyecto representa un caso diferente: el primero es una plataforma en línea, el segundo ha surgido como una respuesta a la crisis de la educación para los refugiados sirios en el Líbano, y el tercer caso representa una de las agencias más grandes al nivel internacional en temas de la infancia, y opera dentro y fuera de Siria, colaborando tanto con el gobierno sirio como con los de los países vecinos de acogida y con socios y agencias locales. En el Capítulo 7, Contextualización de los casos, se presenta una descripción detallada de cada caso y de sus características.

6.5. Estrategia del análisis de datos

Tal como se menciona en Merriam (1988), el análisis de los datos comienza con el primer documento leído, con la primera entrevista y con la primera observación. Cada detalle e información servirá para complementar el cuadro final de la investigación. Toda la información y los datos obtenidos a lo largo de la investigación han sido organizados en carpetas en la nube, en mi cuenta personal de Dropbox.

Para efectuar el análisis de los resultados se ha utilizado un método mixto, en papel, de manera manual y con la confección de tablas para localizar la información relevante en relación a las diferentes categorías, y en la parte final de la investigación he utilizado el software de análisis cualitativo *Atlas.Ti*.

Inicialmente, y gracias a la revisión literaria y la primera toma de contacto con el campo de trabajo, he identificado categorías iniciales sobre la educación en Siria, los desafíos y obstáculos para la educación en el caso sirio después del conflicto, y prácticas y usos TIC presentes.

Después de transcribir y traducir las entrevistas grabadas, analicé los datos utilizando un proceso de codificación y memorización cualitativo descrito en Miles y Huberman (1994). Primero empecé con un proceso básico y abierto de codificación donde los códigos eran etiquetas, nombres, conceptos, etc. Los códigos principales eran principalmente de naturaleza descriptiva, lo que me permitió conceptualizar y organizar mejor los datos (Miles y Huberman, 1994).

La naturaleza de los códigos ha ido cambiando después de haber empezado con el trabajo de campo y la transcripción de la entrevistas. Y he tenido siempre en mente las preguntas básicas sugeridas en Flick (2014) a la hora de abordar el texto a codificar:

- Qué? ¿Qué pasa aquí? ¿Qué fenómeno se menciona?
- ¿Quién? ¿Qué personas, actores, están involucrados? ¿Qué papel juegan? ¿Cómo interactúan?
- ¿Cómo? ¿Cuáles aspectos se mencionan (o no se mencionan) del fenómeno?
- ¿Cuándo? ¿Cuánto tiempo? ¿Dónde? El tiempo, por supuesto y la ubicación.
- ¿Cuánto? ¿Qué tan fuerte? Aspectos de la intensidad.
- ¿Por qué? ¿Qué razones dan o pueden reconstruirse?
- ¿Para qué? ¿Con qué intención, a cuyo efecto?
- ¿Por el cual? Medios, tácticas y estrategias para alcanzar la meta.

Releí las transcripciones de cada entrevista y luego resumí y etiqueté lo que se dijo en varias categorías. Luego realicé una segunda ronda de codificación para cada entrevista en *Atlas.Ti* (véase Apéndice D para un ejemplo de una entrevista codificada), que era más avanzada y que abstraía aún más los datos para poder discernir mejor los temas y patrones. Entonces, he agrupado los datos en categorías que surgieron de la codificación inicial, y las he

refinado hasta lograr las categorías marco y las subcategorías de las cuales hablaré más en detalle en la parte del análisis. Esta tarea de reducción de datos era necesaria para poder visualizarlos mejor. Esta técnica se conoce como condensación sistemática del texto (*systematic text condensation*), originalmente un método de la investigación cualitativa desarrollado por Amedeo Giorgi (Giorgi, 1997) explicado por Malterud (2012) y se divide en cuatro etapas: 1) impresión total: del caos a los temas; 2) identificación y clasificación de unidades de significado, desde temas hasta códigos; 3) condensación - del código al significado; 4) sintetizar: de la condensación a las descripciones y conceptos.

Entonces, y siguiendo este método, he organizado los datos por categoría y subcategoría en lugar de por participante, combinando los datos codificados de cada entrevista de acuerdo con los grupos etiquetados. Esta tarea de reducción me permitió visualizar y analizar los datos por temas y patrones en lugar de por participantes individuales.

Durante el proceso de codificación, ocasionalmente me detenía y escribía mis pensamientos e impresiones mientras exploraba lo que estaba aprendiendo a través de la codificación. Este proceso, conocido como memorando, consiste en escribir ideas sobre códigos y sus relaciones; pueden ser sustantivos y teóricos o pueden sugerir conceptos más profundos que la codificación (Miles y Huberman, 1994). Este proceso me ayudó a pasar de un nivel de análisis empírico a uno más conceptual. Además, la memoria que realicé durante la primera ronda de codificación ayudó a informar y mejorar la codificación más avanzada.

Todavía aprovechando Miles y Huberman (1994) implementé varias de sus tácticas de análisis para sacar conclusiones. Este proceso de generación de significado sucedió a lo largo del análisis tanto durante como después, y con frecuencia como resultado de, la codificación y la memoria. Las tácticas que utilicé para sacar conclusiones incluyeron observar patrones y temas en los datos, ver conclusiones plausibles, agrupar los datos de acuerdo con lo que va de la mano y lo que no, hacer contrastes y comparaciones entre los datos de los participantes, resumir los datos en los datos generales más abstractos, viendo cadenas lógicas de evidencia que apoyan las conclusiones y

finalmente haciendo coherencia conceptual / teórica al vincular los hallazgos y conclusiones a construcciones, conceptos y teorías.

6.6. Validación de la investigación

Para asegurar la validación de la investigación, he utilizado enfoques y métodos diferentes como el método de “*bricolage*” del cual he hablado en Sección 6.3, “Estrategias e instrumentos de recolección de datos”.

Otro enfoque que utilicé fue la triangulación de datos. Al utilizar múltiples participantes de múltiples niveles o perspectivas que forman parte del sector de educación en contexto de conflicto armado, el particular caso de Siria (directores de escuelas y centros educativos, padres y madres, alumnos y alumnas, docentes, voluntarios, directores y responsables de proyectos, etc.), pude verificar las líneas de investigación convergentes, aumentando así la validez de los datos. Esta diversidad de percepción ayuda a retratar las múltiples realidades en que viven las personas (Stake, 1998), mientras que simultáneamente busca un significado compartido o convergente dentro de esas realidades. Al entrevistar a varias personas de los diferentes niveles dentro del fenómeno investigado, pude recopilar las percepciones, opiniones y experiencias de las personas que apoyaban o negaban las de otros participantes.

Otro factor que apoya la validez de mi investigación es el trabajo de campo realizado en los campos de refugiados en el Líbano, donde he podido tener un contacto directo con mis informantes, y también verificar la situación en la cual se encuentran los niños y niñas refugiados y sus familias. He visto con mis propios ojos en qué condiciones viven, he entrado a sus casas y tiendas, he estado en las calles de Sabra y Shatila y en los campos de refugiados no oficiales en Jarahieh y Jeb Jannine en el sur del Líbano. También, al ser de nacionalidad siria, y pese a mi privilegio de no ser refugiada, he sentido el trato inferior por parte de los habitantes locales de algunas zonas en la comunidad de acogida en el Líbano y he podido confirmar las dificultades y obstáculos de convivencia sobre los que he leído en los informes o durante las entrevistas exploratorias que he realizado antes de la toma en contacto física

con el campo de trabajo.

6.7. Limitaciones del estudio

A lo largo de esta investigación nos hemos encontrado con muchos obstáculos, y aunque hemos superado la mayoría, otros han sido difíciles de superar, y se han convertido en limitaciones de este estudio.

La primera y más importante limitación es el conflicto sirio en sí, ya que hasta la fecha de escribir estas líneas sigue activo. La situación del conflicto afecta de forma directa e indirecta al desarrollo de la investigación. De un lado, el número de los afectados por el conflicto sigue en aumento, lo que dificulta tener estadísticas exactas y actualizadas. De otro lado, la situación peligrosa del conflicto ha impedido la presencia de la investigadora en Siria para poder entrevistar cara a cara a algunos de los informantes claves, y ha tenido que hacerlo en línea.

El factor económico ha sido otra limitación de la investigación, ya que la investigadora no cuenta con una financiación para los estudios de doctorado y ha tenido que asumir varios viajes al Líbano (billetes de avión y alojamiento, entre otros gastos). También ha tenido que asumir el coste de la participación en los congresos donde ha presentado su información relacionada a la investigación (coste de participación, billetes de avión, alojamiento y otros gastos).

Otra dificultad añadida a la investigación está relacionada con el aumento de los números de proyectos e iniciativas que ofrecen una solución para el problema de la educación en Siria durante el conflicto actual. A la hora de escoger los proyectos en 2012, aún no había muchas iniciativas que se interesaran en el tema de la educación, y el interés global se dirigía más bien a la situación humanitaria de los afectados. No obstante, hoy en día existen muchas iniciativas que operan dentro y fuera de Siria, sea en los países vecinos de acogida o en otros países como Alemania y Suecia que acogen también a refugiados sirios. Algunos de estos proyectos ofrecen soluciones más desarrolladas de aquellas que ofrecen los que hemos escogido para los casos

de estudio, como por ejemplo la iniciativa EduApp4Syria, financiada por el gobierno noruego: una competición para crear una aplicación que facilite el acceso a la educación de los refugiados sirios. Pero la mayoría de estas iniciativas han aparecido en principios de 2015 y ya habíamos completado el trabajo de campo relacionado a los casos de estudio escogidos anteriormente. Por lo tanto, hemos optado por añadir un trabajo de mapeo de proyectos educativos que tratan el conflicto sirio sin entrar mucho en detalle, para dar una idea global de la situación en general.

Capítulo 7

Contextualización de los casos

En este capítulo se presenta una descripción detallada de los casos estudiados en esta investigación, su naturaleza, origen y estructura, además de detallar los proyectos y acciones que ofrecen para responder a la crisis de la educación en el caso sirio.

7.1. El primer caso: Nafham

7.1.1. Historia y contexto

Nafham es un sitio web educativo gratuito creado por un grupo de individuos y financiado mayoritariamente por la publicidad que aparece en el sitio. La plataforma de Nafham contiene vídeos educativos en árabe basados en el currículum escolar oficial tanto para educación primaria como secundaria de varios países árabes: Egipto, Siria, Arabia Saudí, Argelia, Emiratos Árabes y Kuwait. Nafham promueve también el “crowd-teaching, animando de esta manera a los alumnos y alumnas, padres y madres, docentes y a cualquier otra persona a subir vídeos educativos explicando uno o más temas. La iniciativa es la primera de este tipo en el mundo árabe. Recientemente, se ha añadido una sección de aprendizaje libre que no está relacionada estrictamente con el currículum escolar oficial, donde se enseñan diferentes tipos de competencias como, por ejemplo, caligrafía árabe y programación.

Es la primera plataforma gratuita en el mundo árabe que ofrece un material educativo personalizado y gratuito del currículum escolar oficial de los países en cuestión.

Nafham ha lanzado recientemente y bajo las demandas de los usuarios el servicio Nafham Mubashar (Nafham en directo) que permite a los usuarios chatear en vivo con profesorado de todas las asignaturas y preguntarles sobre sus estudios y dudas.

La sede oficial física está en Egipto y la plataforma está en línea. El proyecto está dirigido a toda persona de habla árabe interesada en el contenido, principalmente el alumnado de K12 (escuelas primarias). Los vídeos en su mayoría son una producción de la comunidad de Nafham pero también se utilizan otros vídeos de terceras personas y entes como los vídeos educativos de Khan Academy y UNRWA TV.

Nafham se estableció en 2012 con el objetivo principal de ayudar a los niños y niñas egipcios a tener acceso a material educativo de calidad gratuito para solucionar dos problemas principales. En primer lugar, ayudar a mantener el acceso a la educación en tiempo de crisis, especialmente por la interrupción de la educación por culpa de la crisis política en Egipto en aquel tiempo. En segundo lugar, combatir el negocio de las clases privadas que era excesivamente costoso y suponía un verdadero hándicap para los alumnos y alumnas y para sus padres y madres. Estas clases eran una práctica inevitable para recuperar el tiempo perdido sin acceso a la escuela durante la crisis y los docentes se aprovechaban de esta necesidad poniendo precios muy elevados a las clases particulares.

Más adelante, se ha añadido el currículum escolar sirio para ofrecer una solución y los alumnos y alumnas que no podían acceder a la escuela o que su educación se había interrumpido y querían volver a la escuela y pasar un test de nivel.

El contenido educacional contiene más de 10,000 vídeos que cubren el 75 % del currículum oficial.

7.1.2. La actualidad

Actualmente, Nafham cuenta con una lista de proyectos paralelos al proyecto inicial además de tener su propia aplicación móvil para Android, iOS y Windows. El material educativo disponible en Nafham incluye vídeos producidos en casa (*in-house*), y material *crowd-sourced*, y todo se organiza según la asignatura, tema o curso académico. Nafham promueve activamente el material producido por su público, lo que permite a cualquier persona convertirse en productor y generador del conocimiento y no solamente en receptor de la información.

Nafham también organiza un concurso mensual cuyo objetivo es motivar a los usuarios para la educación participativa y educación entre pares. En estos concursos los usuarios ganan puntos tanto por el número de vídeos educativos subidos como por la calidad del contenido y el formato de los vídeos. Se dan premios a los ganadores, además de promocionar su victoria en las redes sociales a través de las diferentes cuentas de Nafham.

Nafham está basado en un modelo que ofrece un contenido educacional gratuito para alumnos y alumnas de primaria y secundaria. Los vídeos son de una duración de entre cinco a 15 minutos. Estos vídeos están realizados por la comunidad de Nafham, formada por los mismos alumnos y alumnas, los padres y las madres, los docentes y por otras personas voluntarias interesadas en la producción de este tipo de contenido.

En los siguientes párrafos se detallan los servicios de Nafham y su estructura, que se puede ver también en el mapa conceptual explicado en la Figura 7.1.

7.1.2.1. Vídeos educativos para el currículum escolar oficial de la zona MENA

Esta parte es la esencial y representa la idea original del proyecto: ofrecer vídeos educativos de calidad y en lengua árabe que expliquen las asignaturas del currículum oficial de forma simple y amena para ayudar a los niños y niñas a entender y así continuar su educación.

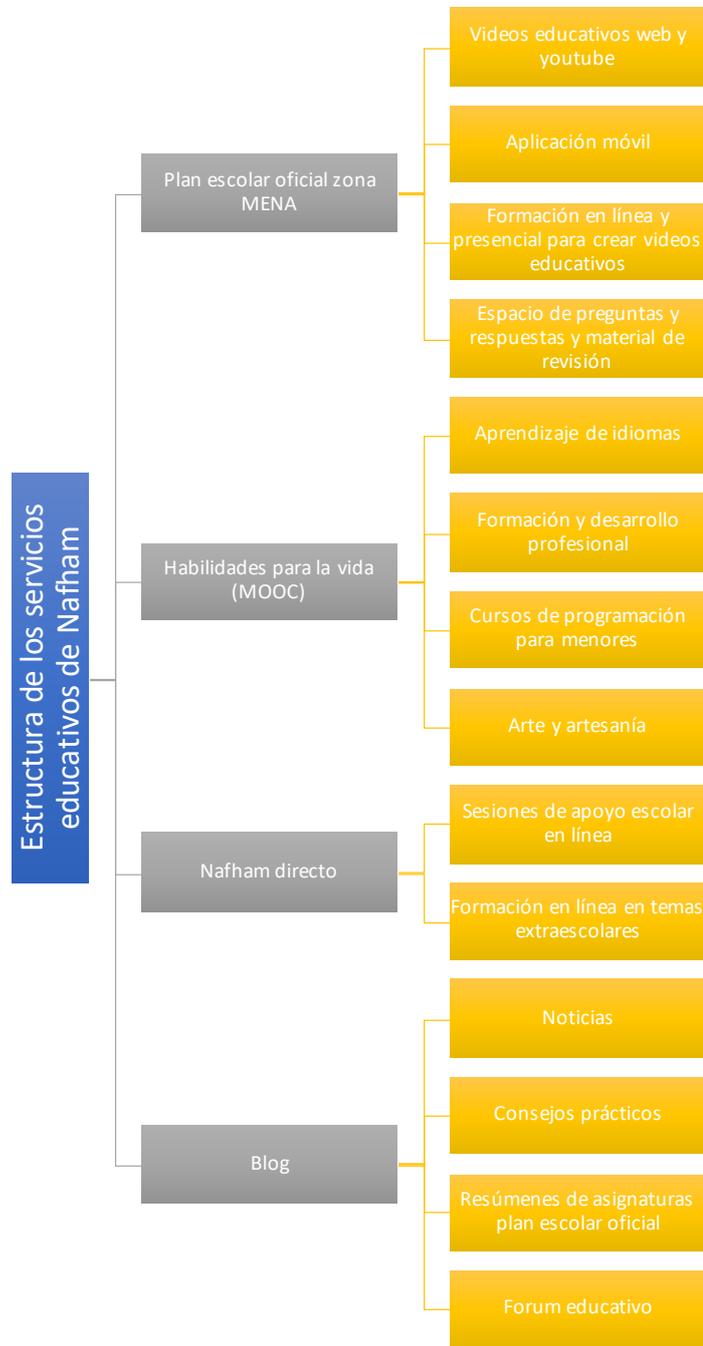


Figura 7.1: Mapa conceptual de los servicios educativos de Nafham - Elaboración propia.



Figura 7.2: Página principal donde se escoge el país.

Estos recursos contribuyen a aumentar el contenido añadiendo vídeos educativos de calidad revisados por docentes y profesionales de la educación. La característica más importante de Nafham es el empoderamiento del público común y corriente para crear vídeos educativos en línea, que Nafham llama “Enseñanza de la Multitud” o “*Crowd Teaching*” en inglés.

Los vídeos educativos se clasifican por curso, materia y tema, lo que facilita a los estudiantes navegar hacia la lección en la que están interesados. El grupo estudiantil al que se dirige Nafham incluye los rangos de edad entre seis y 17 años.

La tecnología principal utilizada en Nafham es la publicación de vídeos cortos disponibles de forma gratuita en la plataforma principal, que es el sitio web, o en el canal YouTube de Nafham. Se puede acceder a los vídeos desde el ordenador o desde el teléfono móvil. Desde el ordenador se puede acceder a la página web de Nafham, donde el primer paso sería escoger el país (ver Figura 7.2), el segundo escoger el curso (Figura 7.3), el tercero escoger la asignatura (Figura 7.4) y después la temática (la clase) que se necesite.

El contenido depende siempre de la producción y la participación de la comunidad, pero en general las asignaturas disponibles son Lengua Árabe, Matemáticas, Ciencias, Lengua Inglesa, Ordenador y Alfabetización Digital, Geografía e Historia. En la Figura 7.5 se ve un ejemplo de una explicación de una clase de Matemática para el currículum oficial sirio. Los componentes son los siguientes según la numeración en la Figura 7.5: 1: El título de la clase, 2:

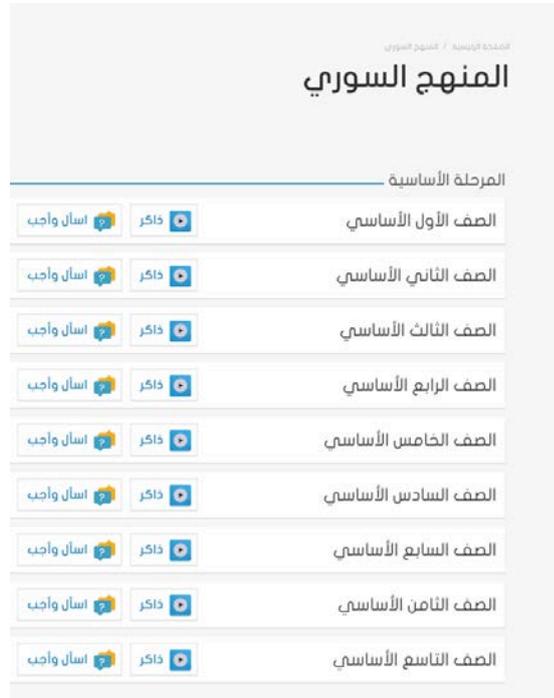


Figura 7.3: Ejemplo de los grados disponibles para un país (en este caso Siria) - Sitio web Nafham.

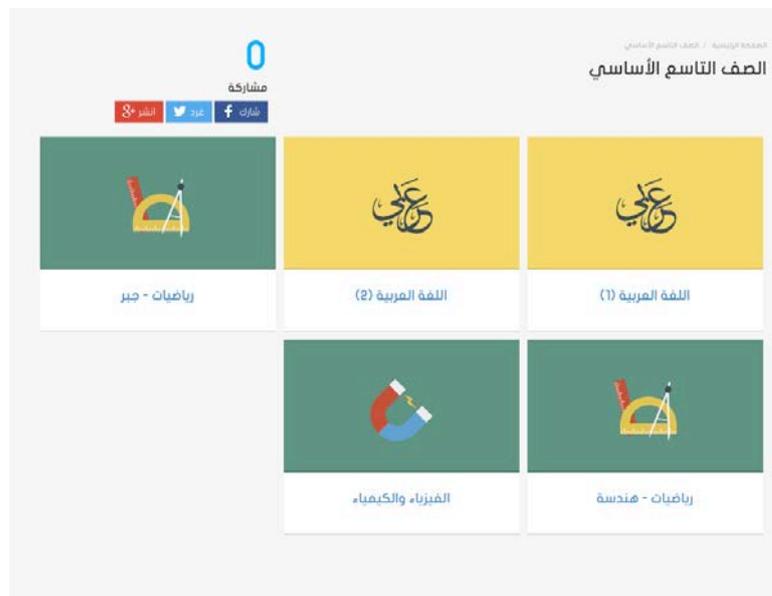


Figura 7.4: Ejemplo de las asignaturas disponibles en un grado (en este caso primero de la ESO en el currículum sirio).

الصفحة الرئيسية / الصف التاسع الأساسي / السنة كاملة / رياضيات - هندسة / مبرهنة تالس في المثلث

مبرهنة تالس في المثلث 1

التعليقات 2 الأسئلة 1 الفيديو 4

مبرهنة تالس في المثلث وبرهانها

Watch later Share

مبرهنة تالس في المثلث

المسليم الموزي لإحدى أضلاع مثلث، ولا يمر بالرأس المتقابلة لتلك الضلع يُحدّد على الضلعين الآخرين نقطتين

في المثلث الثلاثة الموضحة لاحظ أن المسليم هو موازي للمسليم CB ولأنه يقطع رأس المثلث فإن القطع المتبقية المتبقية التي حددها على الضلعين الآخرين متشابهة كما في الصورة

Text $\frac{AM}{AN} = \frac{MB}{NC}$

0:23 / 6:33

فهمت! 6

من إعداد 5

شرح لدرس مبرهنة تالس في المثلث - الصف التاسع الأساسي في مادة رياضيات - هندسة 8

Figura 7.5: Componentes de una clase explicada en la web Nafham - Elaboración propia a base de captura de pantalla.

Comentarios, 3: Preguntas, 4: El vídeo, 5: Creado por (nombre de usuario), 6: He entendido (su función es igual al botón de Me gusta en Facebook), 7: Cuántas personas han entendido la explicación y 8: Descripción que contiene el nombre de la clase, el curso y la asignatura.

7.1.2.2. Formación en línea y presencial para la creación de los videos

Dado que la mayoría de los vídeos educativos disponibles en la plataforma Nafham, son una producción de la comunidad de Nafham, y dado que

los creadores que no son profesionales expertos en la creación de material educativo audiovisual (padres y madres, docentes, universitarios y alumnos y alumnas interesados) la administración de Nafham vio que era necesario ofrecer una formación y un soporte técnico a los participantes para asegurarse la calidad de los vídeos y reducir también el tiempo dedicado por parte del personal interno de Nafham a la edición y mejora del material producido por la comunidad.

La formación está disponible para quien quiera, de forma gratuita, en línea y en forma de talleres presenciales en la sede de Nafham en El Cairo, con un aforo máximo de 20, 30 o 50 participantes. Además hay un soporte técnico que se realiza normalmente en línea a través del correo electrónico, la red social Facebook o la mensajería instantánea de WhatsApp.

La formación en línea muestra cómo explicar las materias utilizando la pizarra o el papel, grabando con el teléfono móvil o con el ordenador. Para las cuatro opciones Nafham ha preparado tutoriales (vídeos) disponibles de forma gratuita, en formato de PPT, disponibles para descargar en el sitio web, además de plantillas para estructurar la clase según la asignatura (vea Apéndice B para un ejemplo de las plantillas, en árabe).

7.1.2.3. Espacio de preguntas y respuestas y material de revisión

Este apartado está dedicado a las preguntas de los alumnos y alumnas sobre dudas que tienen sobre cualquier tema relacionado a las asignaturas del currículum oficial. Está organizado por país, curso y asignatura, además de tener un apartado general donde se pueden consultar las preguntas y respuestas previas.

El usuario puede preguntar sobre cualquier duda que tenga y cualquier otro usuario puede responder. Se asemeja a la vida real en el aula o después de la clase, que cuando un compañero tiene alguna duda preguntará a otro compañero o al docente mismo. Puede haber más de una respuesta a la misma pregunta, y además los usuarios pueden evaluar la calidad de las respuestas o notificar si la respuesta es errónea. Nafham realiza de forma periódica una revisión de preguntas y respuestas para el control de calidad y también el

control de las preguntas sin respuestas, y las envían (según la importancia de la pregunta y su grado de dificultad) a usuarios profesionales (docentes o expertos) para contestarlas.

Recientemente, a finales de 2018, se ha añadido un nuevo servicio dedicado a ofrecer resúmenes de asignaturas creado por docentes profesionales que se pueden descargar de forma gratuita desde la página web (véase Apéndice F para un ejemplo).

7.1.2.4. Cursos MOOC

Además de los vídeos educativos, existen otros servicios gratuitos paralelos, los cursos MOOC disponibles de forma gratuita o a coste muy bajo, accesibles para todos. Los cursos MOOC van dentro de la categoría “habilidades para la vida” y los temas son muy variados: inglés, fotografía, arte y artesanía, gestión y administración, y programación para niños y niñas, entre otros.

La duración de los cursos varía entre seis a 60 horas; algunos disponen de diferentes niveles (básico, intermedio y avanzado), y al completar el curso se puede obtener un título de Nafham o de la entidad que ha desarrollado el curso si ha sido un tercero, como el caso de los cursos de fotografía desarrollados por Canon. Los cursos MOOC gratuitos cuentan con un tutor, pero los de pago cuentan con más de uno y se encargan de ofrecer soporte y seguimiento al participante, además de ocuparse de la evaluación. Todos los cursos MOOC están disponibles en árabe, una cosa innovadora y poco común en el mundo árabe.

7.1.3. La respuesta de Nafham a la crisis de la educación en el caso sirio

La iniciativa Nafham se considera como una solución a corto y a largo plazo para los niños y niñas sirios afectados por el conflicto en varios aspectos. Además de los vídeos educativos disponibles para explicar el currículum oficial sirio, Nafham ofrece una ayuda especial para los niños y niñas sirios

que se encuentran en Egipto y necesitan apoyo escolar en las escuelas egipcias para poder estudiar con sus pares egipcios. El servicio consiste en asignar un tutor para un grupo de alumnos que se encarga de hacer el repaso necesario con un grupo reducido de niños y niñas (cinco máximo) a través de Skype de forma gratuita.

Adicionalmente, y como parte de su responsabilidad social corporativa y de su plan para ayudar a los niños y niñas sirios afectados por el conflicto, Nafham ha firmado recientemente un acuerdo con otra iniciativa local, Khatwa, y con la universidad de Stuttgart, para apoyar a los refugiados sirios en la zona MENA y en Alemania a través de vídeos educativos para niños y niñas en edad de primaria en árabe sobre la cultura y tradiciones en Alemania, para ayudarles a integrarse y formar parte en la sociedad alemana.

Khatwa es una organización independiente, iniciada por un refugiado sirio en Egipto, sin fines políticos ni de lucro, que trabaja junto con organizaciones de la sociedad civil para apoyar a la juventud siria en Egipto. y participa en el sector educativo brindando a los jóvenes soluciones a los problemas educativos que enfrentan, especialmente aquellos relacionados con las solicitudes de registro, las transacciones y los problemas generales a los que se puedan enfrentarse, como asistir en los procedimientos legales para vivir y brindar asesoramiento y recursos de vivienda.

El proyecto está aún en progreso y no hay material disponible para compartir. Se espera que el material esté listo para el año escolar 2020-2021.

7.2. El segundo caso: Jusoor

7.2.1. La Historia y contexto

En 2011, tres expatriados sirios tuvieron la idea de conectar a los jóvenes sirios dentro de Siria con la comunidad de los expatriados sirios en el mundo, y en particular, en Estados Unidos y Canadá, primero con el fin de desarrollar las capacidades de los jóvenes sirios para acceder a la educación superior o para entrar en el mercado laboral, ya que los fundadores de Jusoor detectaron

en su momento que había una brecha entre lo aprendido en la escuela y la vida real o la vida universitaria.

Entonces, la idea era organizar sesiones de *monitoring* en línea entre miembros de la comunidad de expatriados sirios que estuvieran trabajando o estudiando en el extranjero para darles asesoramiento en el proceso de solicitar acceso a la educación superior ya fuera en Siria o en el extranjero. De ahí viene el nombre de la organización, que significa “puentes”.

La búsqueda de candidatos se realizó entonces por medio de la red social Facebook y por medio de redes y contactos personales, y al inicio se logró construir una red extendida de voluntarios y jóvenes sirios. El proyecto tenía por nombre Syrian Youth Mentees (Jóvenes Aprendices Sirios), y los voluntarios daban apoyo para preparar las solicitudes de aplicación a las universidades, como la carta de motivación, o el formulario en inglés, además de dar información sobre nuevos campos académicos desconocidos en Siria, o que simplemente no existían en las universidades sirias.

El proyecto tuvo mucho éxito y muchos de los estudiantes asesorados por los voluntarios han sido admitidos en las mejores universidades de Estados Unidos y Canadá, pero aún existía un gran obstáculo para muchos de ellos: el financiamiento de sus estudios y el pago de los gastos relacionados. Entonces se creó un programa paralelo que consistía en conseguir becas de estudios y de alojamiento para los estudiantes sirios admitidos en universidades fuera de Siria o fuera de su ciudad natal. Al inicio se pudo apadrinar a 36 estudiantes en el campo de la informática, y se creó una red de universidades (Higher Education Consortium), que más adelante se expandió en una colaboración con otros socios como el Institute of International Education (IIE, Instituto de Educación Internacional) formado por 62 universidades en Estados Unidos, Reino Unido y el resto de Europa. El programa cubre hoy en día más de 500 becas en todo el mundo; todavía se da el asesoramiento a los estudiantes para poder presentarse a estos apoyos y acceder a la educación superior.

Posteriormente, se vio que los alumnos universitarios o los que terminaban sus carreras tenían dificultades para entrar en el mundo laboral, tanto dentro de Siria como en el extranjero, así que se creó otro programa que se llama Career Development (Programa de Desarrollo Profesional), para ayudarles a

redactar su curriculum, buscar ofertas de trabajo en línea, prepararse para las entrevistas y adquirir las “habilidades blandas” (*soft skills*) necesarias, entre otras acciones.

7.2.2. La actualidad

Con el inicio del conflicto en Siria y la posterior llegada de miles de refugiados al Líbano, ha surgido otra necesidad para el pueblo sirio, sobre todo para los más pequeños. Por lo tanto, en 2013 se lanzó el programa de educación para los refugiados en Líbano. El fundamento de este programa fue que más de 400,000 niños y niñas refugiados en Líbano estaban fuera de la escuela, viviendo en condiciones precarias e inestables. Aquellos niños y niñas no podían acceder a la educación formal por muchas razones, como la falta de espacio y de infraestructuras en Líbano, dificultades económicas de los padres para pagar los costes de matrícula, las políticas mismas del país que no reconocía a los sirios como refugiados y que no tenían el derecho a acceder a la educación.

Al inicio se empezó con una escuela pequeña que acogía a 150 niños y niñas y una plantilla académica compuesta de voluntarios. Hoy en día Jusoor cuenta con tres centros en Líbano, uno de ellos en la capital, Beirut, y dos en los campos de refugiados en el sur del Líbano. Además del programa de educación de los refugiados, gestionan otros cuatro proyectos: becas, asesoramiento académico, desarrollo profesional y emprendimiento.

En la presente investigación nos centramos en el programa de educación de refugiados, pero es necesario hacer una breve descripción de todos programas claves iniciados y gestionados por Jusoor porque están todos relacionados y entran dentro de la categoría de educación de emergencia y empoderamiento de refugiados.

7.2.2.1. El programa educativo para los niños y niñas refugiados

Jusoor ha estado trabajando con refugiados sirios en Líbano desde junio de 2013 con el objetivo de garantizar que los niños y niñas refugiados sirios en Líbano reciban una educación primaria holística y completa, con integración



Figura 7.6: El interior de una clase en el centro de Beirut durante una lección - 2018 M. Alfarah.

en la educación formal siempre que sea posible. El programa utiliza currículos estimulantes y relevantes, métodos de enseñanza centrados en el niño, y proporciona un fuerte apoyo psicosocial en el marco de la participación de la comunidad.

El programa de educación para refugiados de Jusoor en Líbano brinda apoyo a aproximadamente 1,300 niños anualmente en tres centros de educación no formal (ver Figura 7.6, Figura 7.7 e Figura 7.8 para un ejemplo de las instalaciones y centros de Jusoor), donde se brinda educación de recuperación para niños y niñas de cinco a 14 años, lo que les permite pasar a las escuelas públicas locales cuando se abren espacios para ellos, cuando ellos estén listos.

El programa de educación para refugiados de Jusoor también incluye un programa estructurado de voluntariado de verano, donde jóvenes de Estados Unidos, Europa y Oriente Medio asisten a las actividades de verano en los centros de Jusoor durante tres semanas y aprenden de primera mano sobre la crisis de refugiados. Jusoor logró llegar a más niños necesitados a través de una nueva colaboración con la Fundación Varkey (<https://www.varkey->



Figura 7.7: Sala de actividades - Centro de Jarahiyeh - Sur del Líbano - 2013
M. Alfarah.



Figura 7.8: Una puerta de una sala de clase decorada por los estudiantes con el docente. Centro de Beirut - El Líbano - 2018 - M. Alfarah

foundation.org/) que propició la capacitación de docentes en los países vecinos de Siria (Líbano, Jordania, Turquía, Irak y Egipto) en técnicas de educación no formal centradas en los niños y que se utilizan en contexto de educación de emergencia.

7.2.2.2. El programa de becas para la educación superior

Hasta la fecha, Jusoor ha apoyado a casi 500 estudiantes para inscribirse en programas de pregrado y posgrado en universidades de Estados Unidos, Europa y Oriente Medio. Jusoor asiste en el proceso de solicitud e identificación de becas o subsidios apropiados, y proporciona becas parciales o completas. Recientemente, se ha añadido una nueva modalidad que ayuda a conseguir préstamos a estudiantes que lo necesitan. Las asociaciones y socios clave en este programa son el Institute of International Education, Illinois Institute of Technology, Oxford University, Cambridge University, London School of Economics, Education USA, Monmouth College, y más recientemente la Wilfred Laurier University.

Dentro del mismo programa, Jusoor lanzó dos nuevos sub-programas de becas: el programa “100 mujeres sirias, 10,000 vidas sirias”, cuyo objetivo es abordar los desafíos que enfrentan las mujeres sirias para acceder a la educación superior; y el Jusoor Hardship Fund, que proporciona asistencia financiera muy necesaria a los estudiantes que ya están inscritos en una universidad fuera de Siria, pero que corren el riesgo de abandonar los estudios debido a restricciones financieras. Este último programa ofrece asistencia en forma de préstamos continuos de microcrédito, en los que los préstamos reembolsados se utilizan para apoyar a otros estudiantes en el futuro.

7.2.2.3. Programa de emprendimiento

El programa de emprendimiento o de iniciativa empresarial tiene como objetivo crear una comunidad de colaboración sólida para que los jóvenes empresarios sirios aprendan de empresarios, compañeros y modelos de conducta exitosos. Se trata de identificar los desafíos iniciales para las pequeñas empresas y guiar a los nuevos empresarios a través de las etapas iniciales del

desarrollo de su negocio. Este programa está compuesto por campamentos de entrenamiento en emprendimiento, y una competencia de emprendimiento cuyos ganadores reciben fondos iniciales para sus proyectos y sesiones de tutoría en línea para emprendedores. El programa se inició en 2015 y ya lleva cuatro ediciones hasta la fecha de escribir estas líneas.

7.2.2.4. Programa de orientación y asesoramiento académico y profesional

Este programa se divide en dos partes. La primera es una continuación o una versión mejorada del programa inicial de Jusoor descrito anteriormente, que se trata de ofrecer orientación y asesoramiento a los estudiantes en el proceso de solicitud de admisión a la educación superior, y para aquellos que buscan información y orientación sobre diferentes opciones académicas para estudiar en el extranjero. El programa conecta a sirios expatriados y otros voluntarios con estudiantes en Siria y los países vecinos. Los aprendices y los mentores se combinan según el país o la región donde el estudiante está interesado en estudiar, el campo de estudio que el estudiante está buscando o una universidad específica a la que desea postularse.

La segunda parte del programa está relacionada con el desarrollo profesional de los jóvenes, y se trata de ayudarles a encontrar oportunidades de trabajo fuera de Siria en línea con su talento y habilidades. Proporciona tutorías a través de información pública y sesiones de capacitación, donde los participantes mejoran su redacción de CV y otras habilidades de desarrollo profesional.

7.2.3. La respuesta de Jusoor a la crisis de la educación en el caso sirio

Tal como se ha avanzado anteriormente, la respuesta concreta de Jusoor para el problema de los niños y niñas refugiados sirios que están fuera de la escuela ha sido a través del programa de educación para los refugiados que ofrece educación no formal en tres centros en el Líbano. Este programa ha

sido uno de los pocos y de los primeros ofrecidos por las ONGs presentes en la zona, sea en Líbano o en los otros países vecinos de acogida.

El objetivo principal es poder reunir a los niños y niñas en un lugar seguro y ofrecerles pequeñas clases organizadas para familiarizarles con el plan de estudios oficial libanés y enseñarles el inglés para llegar a un nivel suficiente y que puedan ingresar en el curso apropiado en las escuelas libanesas, aumentando sus posibilidades de éxito y reduciendo la probabilidad de que abandonen la escuela. El cuerpo docente está formado por maestros sirios capacitados, a los cuales también se les ofrece un apoyo para mejorar sus capacidades lingüísticas en inglés, y se utiliza un método de enseñanza centrado en el niño. En los tres centros de Jusoor se recibe un promedio de 1,300 niños y niñas al año y se quedan en los centros por un periodo de máximo dos años.

Una premisa subyacente del programa es el hecho de que, aunque la situación de los refugiados en Líbano es temporal e incierta, podría durar años, y se deberían hacer esfuerzos para “normalizar” la situación de los niños lo antes posible. Para Jusoor, esto significa establecer centros educativos con rutinas de aula, docentes contratados y un aire de estabilidad y permanencia, tan similar a una escuela formal como sea posible, para que los niños se instalen rápidamente en un entorno educativo estructurado.

Otra premisa importante es el reconocimiento de que el modelo educativo de Jusoor no reemplaza el sistema de educación pública en el país de acogida de los estudiantes, ni tampoco pretende sustituirlo. Como tal, el programa está formulado y diseñado explícitamente como una educación de recuperación, con el objetivo de que los estudiantes se beneficien de él para hacer la transición a la escuela pública tan pronto como sea posible (normalmente en el término de uno o dos años). El programa recibe a los niños y niñas que no han logrado conseguir plazas en la escuela pública en Líbano o aquellos que tienen restricciones o circunstancias que les impidan inscribirse (como por ejemplo no tener los papeles en regla). Con ese objetivo en mente, los centros educativos de Jusoor se abren después de la inscripción en las escuelas públicas y utilizan una versión adaptada del plan de estudios de las escuelas públicas libanesas, para que los estudiantes puedan hacer la transición al

sistema escolar público de la mejor manera posible.

Dentro del mismo programa existen otros subprogramas como la formación de profesores y clases de recuperación, además de componentes extra-curriculares y no académicos. En la Figura 7.9 se ve la estructura global del programa y de sus componentes, de los cuales se habla más en detalle en los siguientes apartados.

7.2.3.1. Enseñanza no formal, programación y currículo

Dadas las circunstancias y condiciones en las cuales se encuentran los niños y niñas refugiados en Líbano, en los tres centros hay dos turnos, de mañana y de tarde, tal como es el caso en las escuelas públicas libanesas. El fundamento de esta estructura se basa en:

- Acoger el máximo número posible de niños y niñas que están fuera de la escuela.
- Dar la oportunidad de asistir a clase a los niños y niñas que están trabajando (algunos niños y niñas trabajan por las mañanas para que puedan asistir al turno de la tarde).
- Organizar a los alumnos y alumnas más pequeños en los turnos de la mañana para que no tengan que venir por la tarde.
- Organizar a los alumnos y alumnas que viven lejos en los turnos de las tardes para que dispongan del tiempo suficiente para llegar al centro.

La duración de cada turno es de cuatro horas diarias, cinco días por semana, la hora lectiva es de 45 minutos y los docentes deben concentrarse en las habilidades clave de alfabetización y aritmética para preparar a los niños y niñas a unirse a los grupos de su edad en las escuelas públicas del Líbano.

Las asignaturas impartidas en los centros educativos de Jusoor están en línea con el plan de estudios recomendado por el Ministerio de Educación del Líbano y están acordadas por el Comité de Inicio en la etapa de planificación del programa. Se espera que los estudiantes alcancen el nivel de rendimiento estándar para su edad en cada materia antes de que puedan ser recomendados

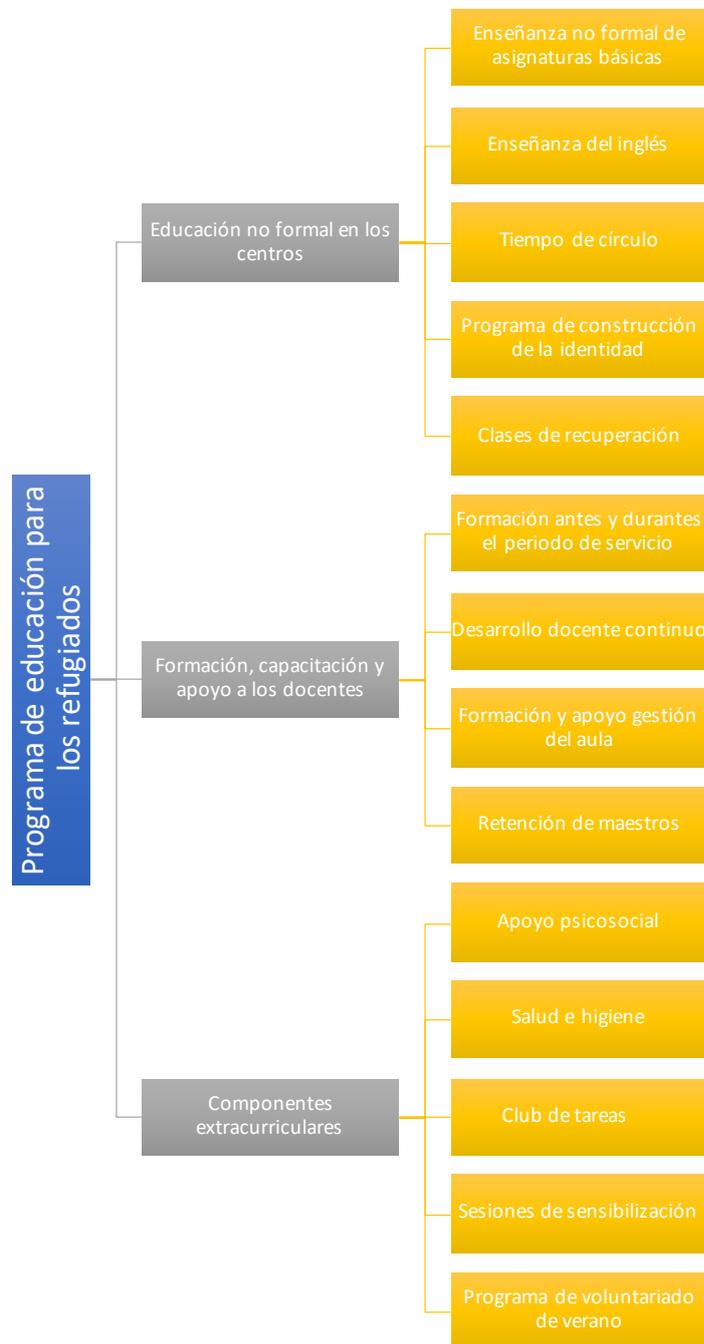


Figura 7.9: Mapa conceptual del programa de educación para los refugiados de Jusoor – Elaboración propia.

para inscribirse en una escuela pública libanesa. A diferencia de Siria, donde todas las materias se imparten en árabe, el idioma de instrucción en las escuelas públicas libanesas es el inglés o el francés, por lo que los centros educativos de Jusoor enfatizan el aprendizaje del inglés para sus estudiantes.

Debido a que la educación de los estudiantes refugiados ha sido interrumpida por algún tiempo, y los más jóvenes no han tenido la oportunidad de ir a la (pre-)escuela, Jusoor ha adoptado el criterio de nivel de conocimiento en lugar del criterio de edad para organizar a los estudiantes en clases. Como se ha mencionado anteriormente, se hace una excepción para los estudiantes mayores cuyas habilidades educativas están significativamente por detrás de su grupo de edad. Estos reciben ayuda de recuperación para llevarlos al nivel de sus compañeros. A todos los estudiantes se les hace una prueba de colocación cuando se registran, cuyos resultados son utilizados por el director y los maestros para decidir a qué clase debe unirse el estudiante.

Los centros educativos de Jusoor ofrecen cuatro niveles de instrucción: principiante/kindergarten, y niveles 1, 2 y 3. El nivel de principiante/kindergarten incluye niños de cinco y seis años, y niños mayores de seis años que nunca han asistido a la escuela. Si los niños en los niveles 1, 2 y 3 se desempeñan lo suficientemente bien en todas las asignaturas en la evaluación de fin de año, se recomienda que pasen a una escuela pública libanesa. La mayoría de los estudiantes pasan después de estar dos años en un centro de Jusoor, pero algunos llegan a estar preparados antes.

Las asignaturas básicas que se enseñan son: Árabe, Lengua Inglesa, Matemáticas, Arte y Deporte. También se hace una vez por semana “el tiempo del círculo” y una asignatura diseñada por Jusoor que trata de construcción de la identidad.

La asignatura de construcción de la identidad consiste en informar a los estudiantes sobre su origen y raíces para ayudarles a descubrir quiénes son. Se espera de esta asignatura que los niños y niñas puedan desarrollar confianza en sí mismos como sirios, y que obtengan un entendimiento y orgullo de su país y cultura. Las lecciones incluyen la geografía de Siria, información sobre los sitios históricos y las historias asociadas con ellos, la diversidad étnica de la zona, la música y otros aspectos culturales de su país de origen. Las clases

no incluyen discusiones sobre religión, política o sobre la guerra, aunque suele pasar que los niños y niñas quieran hablar de ello.

7.2.3.2. Componentes extracurriculares y no académicos

Esta categoría está dirigida a todos los alumnos y alumnas de Jusoor, pero especialmente a los que están en edades de primaria y secundaria. Las actividades se dividen en otras cinco subcategorías que son: apoyo psicosocial, salud e higiene, club de tareas, sesiones de sensibilización y el programa de voluntariado de verano.

7.3. El tercer caso: UNICEF

7.3.1. La Historia y contexto

Es la agencia de la Organizaciones de Naciones Unidas (ONU) dedicada a la infancia y se creó en respuesta a la precaria situación de la infancia en Europa como resultado de la segunda guerra mundial. La agencia surgió con el fin de proporcionar a los niños y niñas afectados comida, ropa y asistencia sanitaria. Al inicio su trabajo se centraba particularmente en ayudar a los niños y niñas europeos.

En 1953, UNICEF se convirtió en una organización permanente dentro de la ONU y entonces, y después de alcanzar una dimensión internacional, empezó a ayudar a menores en países en vías de desarrollo. UNICEF estableció programas específicos para que los niños y niñas tuvieran acceso a la educación, a buena salud, a agua potable y alimentos.

En 1959, la Asamblea General de la ONU adoptó la Declaración de los Derechos del Niño en la que se establecen sus derechos a la protección, la educación, la atención sanitaria, la vivienda y a una nutrición adecuada.

UNICEF empezó a ampliar sus intereses para hacer frente a las necesidades de la educación y el acceso a la educación después de más de una década de su establecimiento. Su preocupación por la educación se inició con el apoyo a la formación del profesorado y con el equipamiento de las aulas

en los países que acababan de alcanzar su independencia.

UNICEF recibió en 1965 el Premio Nobel de la Paz por su labor en pro de “la promoción de la confraternidad entre las naciones”.

7.3.2. La actualidad

En 1996, se publica el informe de la Experta del Secretario General, Sra. Graça Machel, “Las Repercusiones de los Conflictos Armados sobre los Niños” (Machel, 1996), realizado con el apoyo de UNICEF, que fue un llamado de atención a nivel internacional del enorme impacto negativo que tiene la guerra sobre la infancia en el mundo. Este informe ha sido la base para muchos otros informes e investigaciones con relación al mismo tema, y ha sido el motor de cambio de muchas políticas y decisiones a nivel mundial.

Dos años más tarde, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas trata el tema de los menores y los conflictos armados y surge el primer debate del Consejo de Seguridad, reflejando el alto grado de preocupación internacional en cuanto al impacto de la guerra sobre la infancia.

UNICEF ahora opera en 190 países y territorios para ayudar a los niños y niñas, y defender sus derechos en diferentes campos que son: Protección de la infancia e inclusión; supervivencia infantil; educación; situaciones de emergencia; género; innovación a favor de los niños; suministros y logística, e investigación y análisis.

En el campo de la educación, UNICEF trabaja desde el principio en base a que la educación de calidad constituye un derecho de todos los niños, tanto en los países en desarrollo como en las zonas de conflicto y de crisis. Las iniciativas de UNICEF en el campo de la educación son: niños con discapacidad; igualdad de género; desarrollo en la primera infancia; educación en situaciones de emergencia, e innovación en materia de educación.

Para poder lograr sus objetivos, UNICEF colabora con una amplia variedad de aliados a escala local, nacional e internacional. También colabora directamente con las instituciones oficiales del país en cuestión.

7.3.3. La respuesta de UNICEF a la crisis de la educación en el caso sirio

La presente investigación se centra en el trabajo sobre la respuesta de UNICEF al problema de la educación y el impacto que ha tenido el conflicto sirio en los niños y niñas sirios dentro de Siria. No sólo UNICEF, sino también ACNUR, Save the Children, Catholic Relief Service (CRS), CARE, International Organization for Migration (IOM), People in Need, UNESCO, Norwegian Refugee Council (NRC), Caritas, Mercy Corps y muchas otras agencias internacionales y locales se han encargado de ofrecer una respuesta en el campo de la educación para los refugiados sirios en los países de acogida: Egipto, Jordania, Irak, Líbano y Turquía (UNHCR, 2014).

Desde el inicio del conflicto, UNICEF y sus aliados o socios dentro y fuera de Siria trabajan para minimizar el impacto de la crisis humanitaria en los niños, con especial hincapié en las áreas de agua y saneamiento, nutrición, vacunación y salud, además de las áreas de educación y protección.

En septiembre de 2014, se unieron las tres acciones operacionales –la acción dentro de Siria, y las dos acciones transfronterizas de Turquía y Jordania– en un marco de respuesta único. En octubre de 2014, los socios de estas tres operaciones se reunieron para redactar el Panorama General de Necesidades Humanitarias de 2015 (HNO, por sus siglas en inglés, Humanitarian Needs Overview) y el Plan de Respuesta Estratégica de Siria 2015 (SRP por sus siglas en inglés, 2015 Syria Strategic Response Plan). Se emitió un llamamiento unificado para Siria, y en febrero de 2015, la coordinación de Whole of Syria (WoS) se formalizó con la implementación del SRP 2015. El objetivo principal de WoS es coordinar la acción humanitaria en cuanto al sector de la educación entre las autoridades locales y las diferentes agencias internacionales y nacionales presentes en cada localidad.

La coordinación incluye también un apoyo estratégico en términos de análisis, planificación y publicación de informes con recomendaciones prácticas. UNICEF y Save the Children han sido seleccionados como Puntos Co-Focales a través de consultas para los tres centros principales, Damasco, Amman y Gaziantep. Ambas organizaciones son co-líderes del Clúster de Educación

Global y aportan la experiencia y los conocimientos necesarios.

Dentro de esta coordinación, se ha lanzado la iniciativa Ninguna Generación Perdida (NLG por sus siglas en inglés, No Lost Generation). La Iniciativa NLG es más bien estratégica y a largo plazo y tiene por objetivos garantizar el acceso a la educación para los niños y niñas afectados por el conflicto y proporcionarles las habilidades y el sentido de responsabilidad cívica necesarios para ayudar a reconstruir su sociedad. El trabajo de NLG se distribuye en tres pilares principales: educación, protección infantil y adolescentes y jóvenes. El pilar de la educación tiene por objetivos:

- Acceso a una educación de calidad y certificada para los niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto.
- Reducción del número de niños y niñas que no asisten a la escuela.
- Mayor acceso a la formación técnica y profesional para jóvenes.
- Mayor capacidad del personal educativo.
- Aumento de habilidades para la vida y educación para la ciudadanía.
- Fortalecimiento de los sistemas educativos nacionales

En resumen, los programas de UNICEF dentro de Siria se agrupan en tres áreas principales: acceso, calidad y fortalecimiento del sistema, tal y como se explica en la Figura 7.10.

“Acceso” se refiere a incrementar la inclusión en la educación de los niños y niñas afectados por el conflicto, y se realiza a través de las siguientes acciones:

- Educación de la primera infancia.
- Educación general formal.
- Educación no formal acreditada.
- Educación no formal no acreditada.
- Educación y formación profesional técnica.

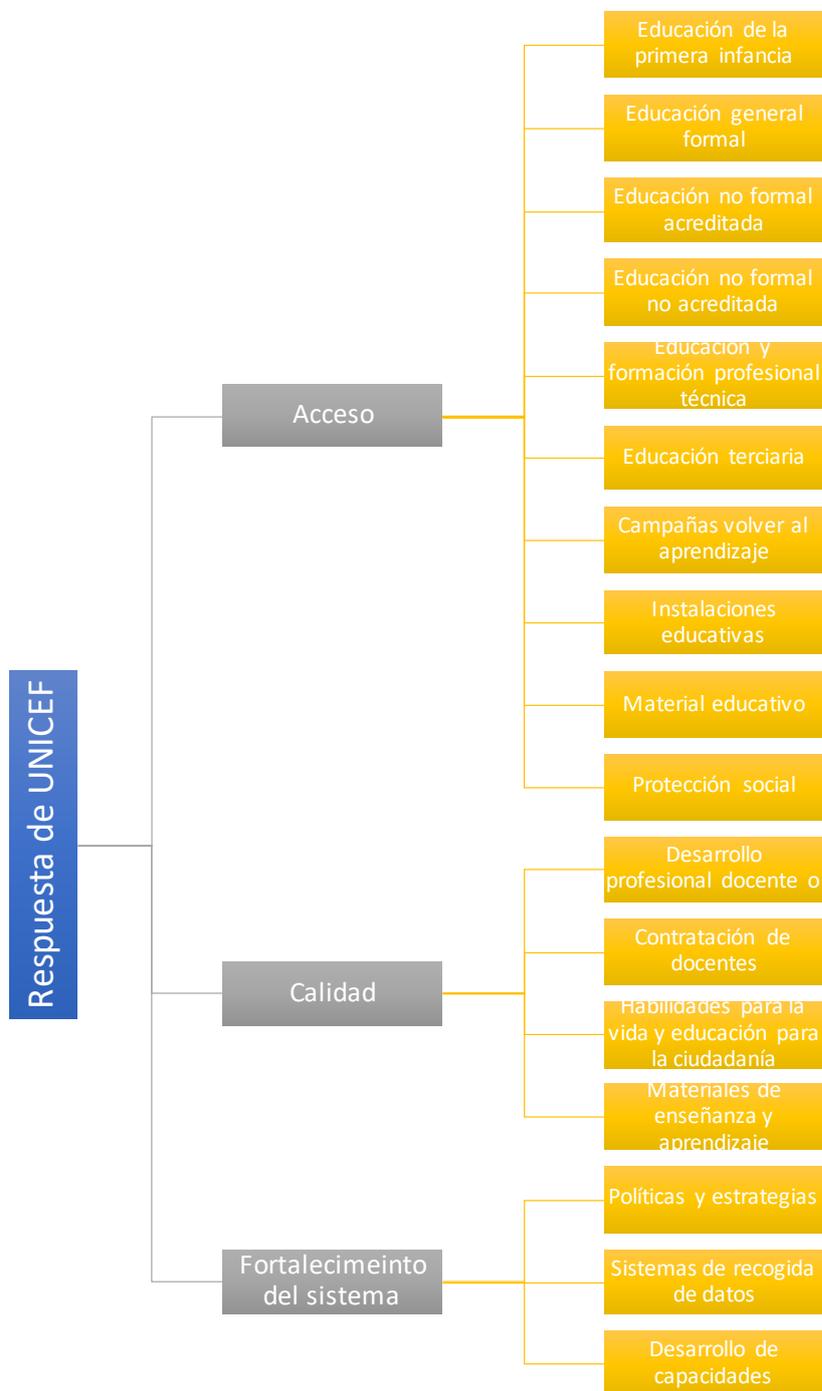


Figura 7.10: Mapa conceptual de la respuesta de UNICEF en Siria - Elaboración propia.

- Educación terciaria.
- Campañas “Volver al aprendizaje”, BTL (por sus siglas en inglés, *Back to Learning*).
- Instalaciones educativas.
- Material educativo.
- Protección social.

“Calidad” se refiere a mejorar la educación formal y no formal en un entorno de protección y se realiza a través de las siguientes acciones:

- Desarrollo profesional docente y del personal educativo.
- Contratación y retención de docentes y personal educativo.
- Habilidades para la vida y educación para la ciudadanía.
- Materiales de enseñanza y aprendizaje.

Y por último, “fortalecimiento del sistema” apunta hacia las acciones que aseguren la capacidad del sistema educativo para brindar una respuesta educativa oportuna, coordinada y basada en la evidencia, que se realiza a través de las siguientes acciones:

- Políticas y estrategias.
- Sistemas de recogida de datos.
- Desarrollo de capacidades.

Todas estas acciones se coordinan (como ya se ha mencionado anteriormente) entre y desde las oficinas de UNICEF en Damasco, Amman y Gaziantep.

En esta investigación se ha centrado sobre el trabajo de UNICEF dentro de Siria en cuanto a la primera categoría; incrementar el acceso a la educación dentro de Siria para los niños y niñas afectados por el conflicto. Precisamente los dos programas de aprendizaje acelerado SLP (Self Learning

Program por sus siglas en inglés) y Currículo B que tienen por objetivo preparar los niños y niñas que han estado sin escolarización por un tiempo para volver a la educación oficial. Entonces, se han investigado los usos TIC que ha implicado UNICEF para la promoción de ambos programas, incluyendo las campañas volver al aprendizaje “Back to School”, para la preparación del cuadro académico y en cuanto al formato y disponibilidad de los materiales. Se ha optado por centrarse en estos dos programas principalmente por dos razones; primero porque son los únicos programas acreditados por el Ministerio de Educación en Siria y segundo porque se trata del plan escolar oficial en Siria y permiten la inserción directa a los beneficiarios en las escuelas públicas después de finalizar el programa.

Parte IV

Resultados

Capítulo 8

Obstáculos y barreras claves

Como se ha avanzado en la introducción, el objetivo principal de esta investigación se divide en dos partes: primero, averiguar e identificar las dificultades y obstáculos que dificultan el acceso a la educación para los niños y niñas sirias afectados por el conflicto, tanto los que tienen la denominación de internamente desplazados, como los que se encuentran fuera de Siria viviendo en campos de refugiados o en las comunidades de los países vecinos de acogida. La segunda parte es identificar las oportunidades que ofrecen las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para superar aquellas dificultades y facilitar el acceso a la educación, formal o no formal.

En este capítulo se resumen los obstáculos claves, las barreras y los desafíos que afectan el acceso a la educación, así como la calidad de la enseñanza y el aprendizaje para los niños y niñas sirios.

8.1. De carácter logístico y de infraestructura

La destrucción de la infraestructura es uno de los resultados más evidentes de un conflicto armado, y las escuelas en Siria han tenido el mismo destino que los otros edificios en esta guerra. Las escuelas, como ya se ha mencionado en la introducción, Capítulo 1, y en el Marco Teórico, no se utilizan para su función de enseñar a niños y niñas: o han sido destrozadas o se usan como centro de acogida. En otros casos los rebeldes y grupos combatientes las



Figura 8.1: Ejemplo de aulas pobladas en una de las escuelas públicas, Damasco, 2013.

ocupan para protegerse o como consultorios médicos provisionales.

Como confirma una docente que trabaja en una escuela en Damasco (código C3CD_HM):

“La primera dificultad era el cambio del lugar. La escuela se ha convertido en un centro de acogida. Entonces, era un verdadero problema tener que abandonar el sitio dedicado a aprender. Había gran diferencia de espacio, de salas, de servicios. Teníamos que compartir un edificio con otras dos escuelas, teníamos solamente una planta en un colegio del gobierno, y no teníamos los mismos servicios e instalaciones que teníamos antes. Ni había biblioteca.”

Las aulas estaban muy pobladas, y no había sitio para todos los alumnos y alumnas. Muchos de ellos tenían que sentarse en el suelo, como se puede ver en la Figura 8.1 y la Figura 8.2. Había hasta 70 alumnos y alumnas en la misma aula.



Figura 8.2: Ejemplo de aulas pobladas en una de las escuelas públicas de niñas, Damasco, 2013.

Asimismo, en los países de acogida se ha podido confirmar que hay también un problema de espacio para acomodar a los niños y niñas recién llegados. Al inicio, y cuando los números eran relativamente bajos, los niños y niñas refugiados sirios tenían que compartir las escuelas con los niños y niñas de la comunidad de acogida, pero el problema se ha agravado con el aumento inesperado de la población siria acudiendo a los países vecinos, desbordando su capacidad de acogida.

En el Líbano, el problema era muy severo ya que la infraestructura existente no estaba en buen estado y no había sitio para todos. El sistema educativo libanés estaba plagado de debilidades crónicas incluso antes del comienzo del conflicto sirio. De hecho, según los datos de 2014, las escuelas públicas cubrían solo alrededor del 30 por ciento de la población estudiantil y la mayoría de los estudiantes libaneses estaban matriculados en instituciones privadas (MEHE, 2014). En muchas escuelas se ha tenido que recurrir a dos turnos, uno por la mañana para los libaneses, y otro por la tarde, para los niños y niñas sirios. No obstante, a pesar de esta solución no había sitio para todos, y se han tenido que establecer centros de educación no formal en los campos

de refugiados dirigidos por las ONGs locales sobre todo.

Del análisis de los datos, es evidente que ambos temas, el transporte y la falta o escasez de suministros educativos, son dos obstáculos claves para poder acceder a la educación, tanto en la opinión de los informantes claves como en los datos que aparecen en otros trabajos como los de Buckner, Spencer, y Cha (2018) y en los informes oficiales de los gobiernos de los países de acogida y las agencias internacionales (JRP, 2015; Nicolai y cols., 2016; UNESCO, 2019; United Nation y Government of Lebanon, 2017). Las causas de estos dos problemas son varias, pero principalmente son el coste, la inseguridad y en casos particulares, el factor sociopolítico.

Por culpa de la falta de seguridad, sea por los enfrentamientos, bombardeos o por el miedo a ser secuestrado, todos los padres y madres, además de los docentes dentro de Siria confirmaron que no mandaban a sus hijos o hijas a la escuela para protegerles o simplemente porque era imposible llegar a la escuela por falta de transporte y porque la circulación estaba cortada en muchas zonas. Así que el acceso al lugar físico de aprender (la escuela) era imposible y se interrumpió la educación de los niños y niñas por mucho tiempo, llegando en algunos casos a más de tres años.

Del mismo modo, el desplazamiento y acceso a las zonas calientes o sitiadas era muy difícil y peligroso para los trabajadores y expertos responsables de ofrecer ayuda humanitaria o educativa para los afectados en estas zonas. La limitación de desplazamiento ha dificultado el acceso y la recogida de datos necesarios para la planificación del plan de rescate en cuanto a la educación y otros temas clave para los afectados. También, ha sido prácticamente imposible entregar suministros y material educativo de emergencia por parte de las organizaciones responsables, ya sea por parte del ministro de educación en Siria o por otras organizaciones como UNICEF.

Una docente de primaria (código C2CD_ADM_SS), que trabaja en las afueras de Damasco, lo explica así:

“Este año escolar y el anterior, no hemos recibido los libros escolares por parte del ministerio porque los grupos rebeldes controlan el paso a la ciudad y no dejan entrar nada.”

En la misma línea, el director de la sección de educación de la oficina de UNICEF en Damasco (código C3ADM_TS) confirma lo siguiente:

“La situación es muy peligrosa y arriesgada, y a veces es muy difícil obtener la aprobación del ministerio para entregar material o para desplazarse a las zonas llamadas áreas de difícil acceso (en inglés “hard to reach areas”), por razones de seguridad sobre todo. Para poder entregar material simple como diccionarios y otro tipo de suministros educativos, lo tenemos que planificar con seis meses de antelación o más hasta lograrlo.”

El coste del transporte y de los suministros educativos supone una gran carga para las familias y para el gobierno también, que ha activado una política de emergencia ya que el conflicto ha afectado la situación económica gravemente. Explica una docente de primaria (código C2CD_ADM_SS):

“Otra cosa es la falta de suministros educativos y material educativo; antes el ministerio de educación nos mandaba de todo. Pero ahora tengo que fabricar a mano todo. Además, ahora, con las dificultades de transporte y con la falta de seguridad, si quiero ir en persona al ministerio, tardo el día entero. El conflicto ha impactado de forma muy negativa la economía del país y como consecuencia el presupuesto del ministerio.”

Sin embargo, en el caso de los niños y niñas refugiados sirios que se encuentran en el campo de refugiados Shatila, la situación es aun más grave y complicada. Este campamento acoge a unas 28,000 personas en un área de menos de un kilómetro cuadrado y carece de las condiciones sanitarias mínimas, además de contar con altos niveles de inseguridad y la ausencia de los servicios más básicos (Domínguez y Mojal, 2018). La llegada de los refugiados sirios a este campamento, que es habitado por refugiados palestinos desde hace muchos años, ha supuesto otros desafíos para la gestión y la seguridad del mismo: los recursos y infraestructura existentes no bastan para responder a las necesidades de todos, lo que ha llevado a conflictos entre los habitantes del campamento. Hala, docente y directora de uno de los centros de Jusoor en Beirut (código C2CD_ADM_HA), describe así la situación:

“Otro de los obstáculos que hemos tenido y seguimos teniendo es el transporte. No puedes imaginar la situación aquí, y no sabes lo que nos ha costado encontrar un chofer que acepte entrar a Shatila. Era muy difícil. Teníamos que contratar a choferes de Shatila que son todos drogadictos, problemáticos, maleducados, etc. Les supliqué que trataran a los niños amablemente y que respetaran el hecho de que eran niños, pero no hubo manera. También les supliqué que no pusieran canciones de bajo nivel con letra mala y maleducada porque no puedes imaginar el nivel... Y era muy difícil llegar a un acuerdo con ellos. También pegaban a los niños y les trataban como si fueran insectos. Los niños vienen aquí en el recreo y cantan estas canciones que contienen palabrotas y contenido sexual.”

El problema del transporte ha sido mencionado por todos los agentes claves entrevistados en el Líbano, es un gasto tanto para los docentes como para las familias.

8.2. Situación psicosocial y salud mental

El conflicto ha afectado de forma negativa la vida de los niños y niñas a nivel físico y psicosocial. Según ACNUR, los campos de refugiados y los centros de acogida para los desplazados internamente tienen que ser los sitios más seguros, ofreciendo protección y ayuda. No obstante, las poblaciones desplazadas forman sociedades muy complejas que a menudo reproducen divisiones y conflictos violentos. Por ejemplo, en el caso del campo de refugiados Shatila en la ciudad de Beirut en el Líbano, se ha creado una nueva sociedad con nuevas normas que no son favorables para los niños y niñas que viven en este campo. Lo mismo se aplica a los campos de refugiados en el sur del Líbano, donde las condiciones de vida son pésimas, y hace falta de todo. Niños y niñas luchan contra los trastornos psicológicos causados por el conflicto (Alfarah, 2019). Estos problemas, según han confirmado los expertos entrevistados, tienden a empeorar cuando los sobrevivientes están desplazados o viven en

campos de refugiados.

Para los niños y niñas sirios en edad escolar, la violencia y el desplazamiento han sido partes críticas de sus experiencias de vida que han llevado a un trauma, lo que, a su vez, ha influido en la forma en que construyen sus identidades colectivas y buscan posibilidades de adoptar en la sociedad de acogida (Aydin y Kaya, 2019).

Son varias las investigaciones que se han realizado en los últimos años que confirman el impacto negativo del conflicto en la estabilidad psicosocial y salud mental de los niños y niñas sirios refugiados o desplazados. Por ejemplo, en una de las más recientes, los investigadores encontraron que más de la mitad de los niños y niñas refugiados sirios tenían síntomas de trastorno de estrés postraumático (TEPT), eran más pobres y habían ido a la escuela durante menos años que sus homólogos locales (Chen y cols., 2019). Los investigadores también encontraron correlaciones entre pobreza, corta escolaridad y poca retención de conocimientos.

En otra investigación realizada dentro de Siria con niños y niñas inscritos en la escuela, se ha visto que más del 30 % de los niños y niñas desplazados reportaron experiencias negativas. Más del 60 % de los examinados tenían al menos un trastorno psicológico, el trastorno más común es el trastorno de estrés postraumático (TEPT), seguido de depresión (32.0 %) y ansiedad (29.5 %). Las experiencias negativas reportadas eran el desplazamiento y la exposición diaria a la zona de guerra (Perkins, Ajeeb, Fadel, y Saleh, 2018).

Las manifestaciones del funcionamiento psicológico deteriorado asociado con el trauma pueden incluir retraimiento social y conductas regresivas, hiperactividad o disociación, flashbacks, agresión, incapacidad para concentrarse, dificultades de apego, dificultades de memoria, trastornos del sueño, sentimientos de culpa, depresión, trastorno de estrés postraumático y ansiedad (McDonald y cols., 2017).

Lo anterior se ve confirmado en la información recogida durante las entrevistas con los consejeros y los docentes, que están en contacto diario con los niños y con las niñas. La consejera que trabaja en Jusoor (código C2EXP_MCD) precisa:

“Los niños y niñas en el centro tienen los problemas típicos de comportamiento que puedes encontrar en cualquier otra escuela: no seguir las reglas, ser violentos y pelearse con los demás, deficiencia de atención, etc. Pero claro, las razones son diferentes. La mayoría de ellos sufren de lo que se llama trauma de segundo grado; los que nacieron aquí y los mayores a ellos sufren de traumas de primer grado, causados por el desplazamiento y el terror que han tenido que padecer antes de llegar hasta aquí.”

En una de las pocas investigaciones de gran tamaño dentro de Siria sobre la salud mental y el bienestar de los niños y niñas durante la guerra, realizada por Save the Children (McDonald y cols., 2017), se confirma que la mayoría de los niños y niñas entrevistados están aterrorizados por los bombardeos y los ataques aéreos, ansiosos por el futuro y angustiados por no poder asistir a la escuela o al colegio. Los niños y niñas muestran signos de angustia emocional severa.

En la misma investigación notifican de que muchos niños y niñas perdieron la capacidad de hablar o que han desarrollado impedimentos del habla desde el comienzo de la guerra. Personalmente, he podido verificar este dato durante mis visitas al campo de trabajo. Me he encontrado con muchos niños y niñas de diferentes edades que no llegaban a hablar o que tenían dificultades para expresarse. La mayoría de ellos no estaban escolarizados.

La consejera y psicóloga (código C3EXP_AJ) confirma que:

“Sin duda los bombardeos continuos son la causa principal del estrés psicológico en los niños y niñas con quien estoy trabajando. El comportamiento de los niños se ha vuelto más temeroso y nervioso a medida que avanzaba la guerra. Más del 80 % se han vuelto agresivos en su conducta, especialmente los barones. Por culpa de todo esto, muchos de ellos tienen dificultades de aprender, de hablar, problemas en la memoria. En consecuencia su aprendizaje y su futuro está en peligro. [...] Muchos de ellos han recurrido al consumo de drogas baratas, inhalan colas de carpintería o industriales. Como resultado, muchos de ellos acaban abandonando la

escuela.”

En opinión de los expertos, esta exposición prolongada a la guerra, el estrés y la incertidumbre, significa que muchos niños y niñas se encuentran en un estado de “estrés tóxico”. Esto está teniendo efectos inmediatos y muy perjudiciales que incluyen el aumento en la enuresis, autolesiones, intentos de suicidio y conductas agresivas o retraídas. Esto afectará su salud mental y física por el resto de sus vidas, y en consecuencia tendrá un impacto devastador en el futuro de Siria a menos que se tomen medidas ahora.

En el mismo contexto, los docentes, los padres y las madres son también víctimas del mismo conflicto y sufren de su impacto. La directora de uno de los centros del caso Jusoor (código C2CD_ADM_SS) lo expone así:

“Al inicio del proyecto todo era muy ambiguo y nadie sabía qué hacer. No solamente a nivel profesional sino también al nivel personal. Los amigos y la familia, nadie pensaba que iba a tardar tanto, pensábamos que en seis meses todo acabaría. De hecho, hemos pospuesto todo, porque decíamos que íbamos a volver a Damasco muy pronto y hemos dejado muchas cosas pendientes. Yo vivía una incertidumbre extrema, ansiedad y rabia al mismo tiempo. Tenía un rechazo a toda la situación y no llegaba a creer que ahora vivo en una tienda de tela y que tengo que tratar con gente de la Siria rural, de clases o zonas en Siria que yo no conocía, y era muy difícil. Cada día decía que era el último día y que no quería más.”

En el mismo contexto la directora de uno de los centros de Jusoor en el sur del Líbano (código C2CD_ADM_SS) me explicó sobre la situación de las familias:

“Estaban todos [los niños] en muy mala situación, estresados, traumatizados e incontrolables. Sus padres estaban aún peor. Madres y padres estaban sin ganas de vivir, y les daba completamente igual la educación de sus hijos e hijas. Más adelante nos dimos cuenta de que había muchos casos donde los padres desahogaban

sus frustraciones en los niños y en las madres. Había mucha violencia doméstica.”

Los desafíos con las familias representan un obstáculo serio para poder ayudar a los niños y niñas, según relata la consejera de Jusoor (código C2EXP_MCD). En su opinión, primero habría que ayudar a los cuidadores (*caregivers*) y no ha sido fácil del todo:

“Los desafíos con los padres son muy grandes para convencerles de no mandar sus hijos a trabajar. Hay una cultura detrás de ello y la situación económica es muy grave. Hay otro problema que es la ausencia del padre, hay muchas madres que han venido solas con sus hijos porque el padre se quedó en Siria luchando o desapareció o falleció. Esto supone un peso grande para la familia porque las madres no solían trabajar y así mandan a sus hijos varones a trabajar. Los problemas familiares son también muy frecuentes, hay mucha violencia entre los miembros de la familia. Todo es resultado de la situación de incertidumbre y frustración que viven.”

En el mismo contexto, la experta me explica:

“Cuando me contrataron al inicio era para trabajar con los niños y niñas, pero en poco tiempo me di cuenta de que tenía que trabajar primero con las familias y con los docentes. Observando lo que pasaba en el aula, vi que los docentes, que son de la misma comunidad de refugiados sirios, sufren también de las consecuencias del conflicto, están frustrados, inseguros y han conocido también el terror de esta guerra. Pero nadie se preocupaba por ellos y no habían recibido ningún tipo de ayuda psicosocial o de formación de cómo tratar con niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad. Por eso, empecé el programa de formación de gestión del aula para los docentes que incluía el apoyo psicosocial necesario. Al mismo tiempo, inicié el programa de educación positiva en casa con los padres que se llama ICDP (Programa Internacional para

el Desarrollo Infantil), que es una iniciativa al nivel internacional dirigida a los padres y a los cuidadores de los niños y niñas en general, para desarrollar la capacidad de ser mejor padre o madre por el bienestar de los niños. Para las familias la formación está relacionada con la crianza de los niños, y para los profesores está relacionada con cómo tratar a los niños, cómo comunicarse positivamente con ellos, cómo cambiar su mirada hacia la vida. La manera en la cual atraemos a la gente es través la percepción positiva de las cosas.”

En una reciente investigación sobre el bienestar psicosocial y el aprendizaje socioemocional en el caso de los refugiados sirios Soye y Tauson (2018) los investigadores confirman que los docentes que trabajan en los países de acogida con los niños y niñas sirios se encuentran bajo un enorme estrés. En los espacios de educación no formal, los docentes son también refugiados, y por lo tanto, pueden haber estado expuestos al mismo conflicto y al desplazamiento como sus propios alumnos y alumnas. Se sienten muy agobiados y están infelices.

8.3. Exclusión social

Tanto los padres y madres como los docentes, los responsables de proyectos y los estudiantes sirios han reportado marginación, intimidación y actos de violencia en las escuelas, en las calles y en los campos de refugiados en el Líbano. En el Líbano, muchos padres y madres locales han expresado su frustración con la llegada de niños y niñas sirios, temiendo que su presencia pueda dañar la calidad general de la educación. La hostilidad hacia los niños y niñas sirios ha sido especialmente pronunciada en el Líbano, en un clima de creciente resentimiento hacia los refugiados. Los niños y niñas sirios describen frecuentemente experiencias de abuso verbal o físico en las escuelas. También informan que los padres y madres locales instruyen a sus hijos para que no se sienten cerca de ellos, porque creen que los niños sirios están sucios y son posibles portadores de enfermedades infecciosas. Los informantes claves



Figura 8.3: Para todo obrero extranjero está prohibido pasear en la zona entre las 20:00 y las 6:00 por el bien de la seguridad pública - Fuente ACNUR <http://bit.ly/letreroAcnur>.

confirman que hasta los docentes libaneses en las escuelas tratan a los niños y niñas sirios con inferioridad y desprecio. La directora de una de las escuelas de Jusoor en el Líbano (código C2CD_ADM_HA) lo confirma:

“No puedes imaginar el vocabulario que usan los libaneses con los alumnos y alumnas sirios: animales, feos, gitanos, etc., además de pegarles. Los niños y niñas escuchan este tipo de insultos a diario, así que imagínate en qué nivel está su autoestima. Una niña me dijo que la profesora libanesa le dice siempre que es fea y asquerosa. Imagínate qué siente esta niña, qué personalidad va a tener y qué sentimientos hacia los libaneses tendrá.”

De los actos contra los refugiados sirios se ha registrado la colocación de letreros (ver ejemplo en Figura 8.3) pidiendo a los sirios que abandonen el Líbano, además de desalojar forzosamente los asentamientos informales de los sirios en varias zonas del país. En consecuencia a este aumento de la violencia contra los sirios, las familias sirias se resisten a enviar a sus hijos a las escuelas públicas libanesas y prefieren mantenerlos en casa.

Los docentes también han reportado un malestar general y varios acontecimientos que impiden que la escuela sea un lugar seguro para alumnado y

docentes. En uno de los casos, la misma directora (código C2CD_ADM_HA) lo explica así:

“Los vecinos tiraban basura al patio cuando salían los niños y niñas a jugar en el recreo. Muchas cosas que contar... Los lunes llegaba temprano para recoger las botellas de cerveza que tiraban al patio. Una vez, a uno de los profesores le atropelló una moto al salir de la escuela, y cuando cayó se le tiraron como 20 personas encima y le pegaron. De milagro conseguimos traerle para dentro. Intentamos cerrar la puerta, pero los hombres fuera empujaban para entrar y seguir su agresión, así que tuve que salir yo a la calle, como en las telenovelas, gritando para pedir ayuda. Tenía mucho miedo de que entrasen para hacer daño a los alumnos y alumnas. Era una situación inestable e insegura. Este tipo de comportamiento afecta directamente a los niños y niñas, porque la escuela tiene que ser un lugar seguro, donde pueden sentirse seguros, pero no siempre ha sido el caso.”

El docente (código C1CD_HM) me cuenta sobre su experiencia profesional, y cómo para mucha gente a su alrededor se ha convertido en un tema de burla:

“Como usted sabe, en nuestra zona el maestro de idioma árabe tiene la imagen o reputación de burla y de falta de respeto. Hasta en los medios de comunicación, sea en la prensa, televisión, teatro o cine siempre está representado como un personaje viejo, con traje viejo, con gafas gordas y con un periódico antiguo bajo su brazo. Mi profesión no ha facilitado nada mi nueva vida. Desde que he llegado, he sido objeto de burla y la gente me toma el pelo por ello. Si fuera docente de inglés o de francés tendría más respeto.”

La integración social en los países de acogida es uno de los temas claves para poder reconstruir la nueva vida y el futuro para los refugiados sirios, pero el proceso no está siendo fácil. Inherente a este complejo escenario

contemporáneo está la búsqueda de superar las estructuras socioculturales creadas durante muchas décadas, entre otras cosas, discriminación, exclusión y subyugación. Más que nunca, las sociedades multiculturales enfrentan el desafío de construir espacios en los que reflexionar e incorporar una diversidad de ciudadanía, una que incluya aquellos que cruzan las fronteras como refugiados e inmigrantes. Uno de esos espacios es el sistema educativo.

8.4. Barreras lingüísticas

Para los menores sirios que se encuentran fuera de Siria en los países de acogida, sea en campos de refugiados o en las comunidades de acogida, se ha hecho evidente que la barrera lingüística es uno de los problemas urgentes que solucionar.

En el Líbano, tanto en las escuelas públicas como en las privadas, la enseñanza se da en inglés o en francés. Esto impide que los niños y niñas sirios puedan asistir a las clases ya que casi todos ellos no hablan otro idioma más que el árabe. Por lo tanto, y para que puedan inscribirse en las escuelas libanesas, tienen que aprender inglés.

El obstáculo no se limita a poder entender al docente o seguir las clases, sino que también tiene un impacto en las relaciones sociales entre los niños y las niñas en la escuela. No entender el idioma ha significado para muchos niños y niñas una razón para ser burla de los demás, de encontrarse en una situación donde no entendían nada y esto les hacía sentir excluidos y abandonados. La alumna siria Talmasan que escapó junto a su madre y hermana de los combates y se instalaron en Beirut desde 2013 (código C2EST_TQ) relata:

“Me sentía como una hormiga cuando se ponían a hablar en inglés en el recreo y me miraban y se reían de mí. Estaba segura de que se burlaban de mí, todas. Odiaba salir al patio en el recreo, quería quedarme en clase pero la maestra siempre me obligaba a salir. Yo quería desaparecer.”

La barrera lingüística aparece como uno de los grandes problemas para

los niños y niñas sirios para acceder a la educación oficial en los países de acogida en todas las entrevistas que he realizado con los informantes en el Líbano, pero también en muchos otros trabajos e informes realizados en la región como el de Aydin y Kaya (2019).

En el caso Jusoor, por ejemplo, la barrera lingüística opera a tres niveles, con los docentes que son también sirios y sirias refugiados y que tienen que enseñar en inglés, con los niños y niñas, y por último con los expertos y voluntarios, que en su mayoría vienen del extranjero, que quieren colaborar con el proyecto, pero que no pueden comunicarse ni con los docentes ni con los niñas y niñas por no hablar el mismo idioma.

En otro contexto, también existe una barrera lingüística entre los expertos y directores internacionales, y entre voluntarios extranjeros con los trabajadores y voluntarios locales. La comunicación se ve limitada e interrumpida cuando el experto internacional no sabe hablar árabe o cuando la persona local no habla inglés. Esto ha llevado a muchos malos entendidos, pero también a ser excluido de las ayudas o de oportunidades de trabajo para muchos sirios y sirias.

8.5. Acceso y calidad de datos

La recogida y recolección de datos es uno de los problemas claves identificado en esta investigación. En el marco teórico, en los trabajos de Montjourides (2013) y Sinclair (2002a) se ha visto que el problema de datos también es uno de los hándicaps en el sector de la ayuda humanitaria . El acceso a los datos durante un conflicto armado está condicionado por muchos factores, regionales, políticos, humanitarios y de seguridad entre otros.

En el caso de esta investigación, en los tres casos de estudio se ha informado sobre problemas en relación a los datos, el acceso, la calidad y la recolección de los mismos. La gestión de los datos disponibles también se presenta como parte de este problema.

Los datos en el sector educativo en situación de conflicto armado son muy necesarios e importantes para el proceso de monitoreo y evaluación, y tam-

bién para la planificación y decisión de las acciones de intervención a tomar. Dado que la educación es un tema inter-sectorial, se requieren datos sobre el ambiente político, social, económico y de seguridad; datos demográficos, y recursos disponibles, que servirán para determinar cuáles servicios se requieren para la población afectada. En situaciones de emergencias y de crisis, los beneficiarios esenciales participan en la identificación de cuáles datos se necesitan obtener; en el desarrollo, interpretación y perfección de los indicadores; y en la gestión y disseminación de la información (INEE, 2004).

La directora del programa educativo en Jusoor (código C2ADM_ST) explica:

“El monitoreo y la evaluación son fundamentales para nuestro trabajo. Son necesarios para establecer una base fuerte de evidencia en todo lo relacionado al trabajo que hacemos con los niños y niñas aquí, y para evaluar la amplia y diversa gama de intervenciones que llevamos implementando desde el inicio de este proyecto. No obstante, tenemos un problema grande con el seguimiento de los niños y niñas que van a la escuela pública después de la nuestra. Desafortunadamente, perdemos el contacto con la mayoría, no vuelven a contarnos como les va. Tampoco podemos hacer la evaluación a través de sus nuevas escuelas y profesores porque el gobierno no nos permite hacerlo. Así que preguntamos a las familias, y la verdad sus madres y padres en su mayoría no saben, o no tienen interés en saberlo. Nos dicen que va bien, pero, ¿qué significa bien? Así que con todo el esfuerzo y trabajo que hacemos no logramos saber si les ha sido útil o si ha funcionado a largo plazo. Es necesario saber si hay abandono escolar o no después de la inscripción en las escuelas oficiales y saber más sobre el proceso de la integración.”

El mismo problema, pero aún de mayor dimensión, se presenta en el caso de UNICEF porque trabajan a una escala más grande y los informes que elaboran sirven para muchas otras organizaciones y agencias, además de gobiernos e instituciones públicas. Dentro de Siria, UNICEF lidera la operación

humanitaria que contiene también el sector educativo y la protección infantil junto a sus socios internacionales y locales, además de la colaboración con las instituciones públicas y el Ministerio de Educación sirio. Por lo tanto, UNICEF se encarga de la campaña *Back to School*, de la cual se ha hablado en la descripción de los casos, y tiene a cargo la responsabilidad de comunicar a la población afectada la información sobre inscripción, nuevos reglamentos y todo tipo de detalles. La responsable del departamento comunicación para el desarrollo en la oficina de Damasco de UNICEF (código C3ADM_TAS) confirma este hecho:

“Tenemos un problema en cuanto a los datos y la transparencia de datos, las formas utilizadas para la recogida de datos son muy antiguas y no son eficaces. También por temas de seguridad, de cultura general y de la situación particular del país, es muy difícil compartir la información y los datos entre los diferentes actores en la operación humanitaria en Siria. Por ejemplo, para la campaña de Back to School mandamos SMS a todos los usuarios de las dos empresas más grandes de telecomunicación, pero no sabemos si lo han recibido o no, tampoco tenemos información de la localización de los usuarios, algunos están fuera de Siria y utilizan aún su número sirio. Las empresas privadas no comparten estos datos con nosotros así que nosotros no podremos medir el impacto de la campaña o la eficiencia de la herramienta que hemos utilizado.”

En el mismo contexto, en un reciente informe de UNICEF (UNICEF, 2015a) explican que recopilar datos en entornos volátiles e inseguros es un desafío. La falta de seguridad en los campos de refugiados y en ciertas áreas interrumpe los horarios y las visitas de campo de los equipos de investigación encargados de realizar el informe. Algunas visitas de campo fueron potencialmente mortales, particularmente en el Líbano, donde la posibilidad de violencia siempre estuvo presente.

De hecho, yo personalmente, durante el trabajo de campo en los campos de refugiados en el Líbano me he encontrado en situaciones peligrosas que me

obligaron a dar marcha atrás o cancelar la cita o la visita que tenía prevista.

El director de contenido en Nafham (código C1ADM_MG) también afirmó que una de las mayores dificultades que han tenido con la creación del contenido sirio en la plataforma Nafham era obtener datos e información sobre qué currículo había que utilizar. Él mismo dice así:

“Tenemos un gran problema con el contenido sirio que es el cambio constante de los currículos. Es difícil estar al tanto de los cambios y modificaciones de los currículos, esto requiere tiempo y esfuerzo, pero tampoco podemos dejar que el material educativo en la página sea antiguo o erróneo, para el bien de los alumnos y alumnas.”

En este sentido, la falta de información y datos actualizados impacta la calidad de los videos educativos creados por el equipo de Nafham, lo que afectará la calidad del aprendizaje de los niños y niñas que usan la plataforma.

8.6. Factor socio-económico y de financiación

El impacto del conflicto en el sector económico de Siria ha sido devastador: la economía ha sufrido un 70 % de caída desde el 2011. Desde el inicio del conflicto Siria ha sido expuesta a sanciones severas por parte de la Unión Europea, Estados Unidos y otros estados que han congelado la vida económica y comercio del país, lo que ha impactado directamente en la vida de los ciudadanos sirios. Por otro lado, el conflicto ha causado daños en la infraestructura, la disminución del consumo interno y la producción, la reducción de los subsidios y una alta inflación, que ha provocado la disminución de las reservas de divisas, el aumento del déficit presupuestario y comercial, la disminución del valor de la libra siria y la caída del poder adquisitivo de los hogares.

Según las últimas estadísticas de la CIA¹, más de 80 % de la población siria vive por debajo de la línea de pobreza, y con el 50 % de tasa de desem-

¹ <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sy.html>

pleo, sufre la segunda tasa más alta del mundo después de Burkina Faso². Esta situación difícil ha tenido evidentemente su impacto en la vida y en el bienestar de la población siria que lucha a diario para asegurar las necesidades básicas. En consecuencia, las familias han tenido que buscar salidas a esta situación difícil y una de las soluciones ha sido hacer trabajar a los menores, a los varones sobre todo, y a casar a las niñas en edades tempranas. El trabajo infantil y el matrimonio precoz están presentes tanto dentro de Siria como fuera en las sociedades de acogida. La situación económica de los refugiados sirios en el Líbano es difícil no solamente por la inestabilidad del país y las pocas ofertas de trabajo, sino también porque los refugiados sirios no tienen el derecho a trabajar. En consecuencia, muchas familias trabajan en la economía informal y en malas condiciones, a veces hasta 14 horas o más. Los niños y niñas también forman parte del mercado laboral ilegal, y se han reportado muchos abusos y prácticas ilegales contra los niños y niñas refugiados sirios.

Esto ha hecho que muchos niños y niñas tengan que abandonar la escuela para trabajar, o en el caso de las niñas para casarse. Me cuenta un docente en el centro de Jusoor en Beirut (código C2CD_SA):

“Pues sabes de que te hablo, la situación ahí es muy difícil y las condiciones de vida son pésimas además del estado general del campo. Muy sucio, no hay electricidad y muy peligroso. Se me rompe el alma cada vez que estoy ahí y veo a los niños y niñas en la calle en el horario escolar, y los que están trabajando.”

Los niños y niñas no tienen la opción de escoger y más porque muchas familias no ven la importancia o la utilidad de la educación. Para ellos casar a la niñas a la edad de 10 o 12 años es más rentable que mandarla a la escuela; mandar el niño a trabajar desde los seis años es también mucho más rentable que dejarle seguir su educación. En palabras de la directora de uno de los centros de Jusoor en el sur del Líbano (código C2CD_ADM_SS):

“Tenemos niños que trabajan por las tardes o por las mañanas. Pero también hay niños que desaparecen según las temporadas de

² https://photius.com/rankings/2019/economy/unemployment_rate_2019_0.html

cosechas. Por ejemplo, la temporada de cosecha de patata, van a trabajar al campo. Y es un problema persistente, todos los niños a partir de los seis años en la temporada de la patata dejan la escuela y van a trabajar. Y esto es algo muy triste y somos incapaces de encontrar una solución. La educación es algo secundario para ellos, si hay una oportunidad de trabajo, de sacar dinero, esto es prioritario. Hay niños también que venden cosas en las calles, y lo ven como una profesión a largo plazo. Nos ha pasado también que algunos vienen dos o tres meses después y no quieren continuar, y prefieren trabajar y ganar dinero que venir a la escuela. El problema está en la ignorancia de los padres, les da completamente igual que su niño aprenda o no. También tienen la mentalidad de tener muchos niños para que vayan a trabajar y que se encarguen de los gastos de la casa.”

Esto también ha sido confirmado por el director del centro de Jusoor en Beirut (código C2ADM_HJ):

“También en cuanto a las niñas, las sacan de la escuela para casarlas una vez cumplan los 14 años. Las niñas mismas tienen el cerebro lavado, ellas quieren casarse porque las educan así. Lo mismo para los niños, tenía un niño que siempre venía cansado y muchas veces no venía, entonces le pregunté qué pasaba y me dijo que trabajaba en un cibercafé hasta muy tarde la noche, y cuando le pregunté si estaba contento me dijo que no, porque el dueño le trataba mal, le insultaba, le pegaba, pero que al fin de la semana le daba dinero y esto le permitía comprar cosas para la casa y así sentía que sus padres le querían. Porque se sentía útil. El niño en este caso ya no va a estudiar y sacar buenas notas porque a sus padres no les importa, se siente querido y consigue la atención de sus padres si trae dinero, punto final.”

Esto se ha confirmado también en otros trabajos como Basmeh & Zeitoon (2017); United Nation y Government of Lebanon (2017) que resume las

barreras de la educación para los jóvenes sirios y sirias en el Líbano en tres factores: La situación económica de las familias; el trabajo infantil en cuanto a los niños mayoritariamente y el matrimonio precoz en cuanto a las niñas.

Del otro lado, la financiación de los proyectos dirigidos a la educación y protección de la infancia no reciben la financiación suficiente. Esto me lo han confirmado en los tres casos estudiados por parte del cuerpo administrativo, especialmente en las agencias locales, que tienen menor alcance que las internacionales o las agencias de Naciones Unidas como UNICEF. Me comenta la directora del programa educativo (código C2ADM_ST):

“Nuestro presupuesto es muy limitado, todo depende de las donaciones o becas que podemos conseguir. Somos solamente tres personas para gestionar todos los proyectos y no alcanzamos con todo. Tampoco podemos asegurar un salario alto a los docentes que contratamos, por eso tenemos un problema con la retención de los docentes ya que nos abandonan una vez encuentran una oportunidad mejor. Tampoco tenemos presupuesto para el mantenimiento de los centros (ver Figura 8.4 e Figura 8.5 para tener idea del estado de los centros), ni asegurar la calefacción de las salas en invierno. Son muchos detalles, pero todo cuenta.”

La experta en comunicación que trabaja para UNICEF (código C3ADM_EXP_RR) afirma que el presupuesto destinado al sector educativo es insuficiente y hay una cierta dificultad de captar el interés de los donantes para satisfacer las inmensas necesidades educativas de los niños y niñas afectados por el conflicto. El interés está dirigido más a responder otras necesidades de carácter humanitario.

En el caso de Nafham por ejemplo, que es una iniciativa privada creada por individuos (una *start-up* en el sector educativo), buscar financiación es aún más complicado, confirma el director (código C1ADM_MG):

“Lo más importante es el tema de financiación. Hay muy pocas personas que se interesan en invertir en el sector no lucrativo. Especialmente cuando es una iniciativa en línea, la gente prefiere invertir en sitios comerciales con millones de usuarios. Y en



Figura 8.4: Estado de uno de los centros de Jusoor en el sur del Líbano (el pasillo que se encuentra a lado de los baños).



Figura 8.5: Estado de uno de los centros de Jusoor en el sur del Líbano (el pasillo donde se encuentran las aulas).

el sector educativo aún menos. También como has mencionado, nuestro equipo es pequeño y no cubre todas las necesidades o las cosas nuevas que nos gustaría desarrollar o mejorar.”

8.7. Falta de personal y falta de personal formado

Como se ha mencionado en varias partes en esta investigación, en el caso del conflicto de Siria, millones de personas han tenido que abandonar sus hogares y desplazarse a sitios más seguros o dejar el país. Esto ha causado una baja notable en el número de docentes disponibles, además de los docentes que han sido llamados a unirse al ejército o aquellos que se unieron a los otros grupos combatientes. Una docente siria (código C2CD_ADM_SS) expone lo siguiente:

“En mi escuela, como en muchas otras escuelas, sufrimos de la falta de personal, hacen falta más profesores. Soy la única docente de inglés de plantilla y esto supone mucho estrés y presión para mí, además de afectar la calidad de la enseñanza en general. . . Esto está relacionado directamente con el conflicto, porque primero no hay personal suficiente, ya que muchos de los hombres les llevaron a luchar y porque el conflicto ha impactado de forma muy negativa la economía del país y como resultado el presupuesto del ministerio y ya no se contratan nuevos docentes.”

La falta de personal no se limita al personal docente sino también en la falta de trabajadores sociales y expertos o consejeros psicosociales. De los datos recogidos en las entrevistas se ve claro que hay una necesidad de formación de nuevo personal para poder llenar los huecos del sistema. También se ha informado que la mayoría de docentes y personal disponible no ha tenido formación para poder tratar con situaciones de emergencia y esto causa un problema en el aula. Hay informes de que los docentes mismos usaban la violencia en clase para gestionar el aula como resultado normal del estrés

que viven y la frustración fuera del aula.

De lo presentado vemos que la educación se ve afectada al nivel del sistema e infraestructura, como por ejemplo los sistemas financieros para pagar a los docentes, conseguir suministros para las instituciones educativas o financiar programas e iniciativas de educación no formal. Vemos también que los canales de comunicación tradicionales entre familias y administraciones educativas son menos eficaces o simplemente inexistentes. La escolarización se ve afectada por la falta de capacitación docente, por fallas en programas formales y acreditados, y por brechas en la programación entre iniciativas formales y no formales. Además, varios factores socioculturales afectan de forma directa la escolarización de los niños y niñas, como la situación económica de las familias, el trabajo infantil, el matrimonio precoz y también otros factores como la exclusión e aislamiento social. Se añade a todo esto el impacto psicosocial que afecta tanto a los menores como a los adultos.

En el siguiente capítulo, se describirán qué oportunidades ofrecen las TIC para mejorar las condiciones de la educación y la escolarización de los niños y niñas en condiciones de conflicto armado.

Capítulo 9

Usos de las TIC para la enseñanza y aprendizaje

Se han identificado varios usos académicos en los cuales las TIC tienen un papel relevante. Los usos varían dependiendo de las necesidades y recursos de cada uno de los casos estudiados en esta investigación, pero el objetivo sigue siendo lo mismo, garantizar el acceso a la educación y mejorar la calidad de la misma para los niños y niñas afectados por el conflicto sirio. De forma general, las herramientas TIC utilizadas/disponibles son los ordenadores de mesa y portátiles, las tabletas, los teléfonos móviles, los sistemas de gestión de aprendizaje (SGA, en inglés *Learning Management Systems*, LMS), y varias otras herramientas relacionadas con Internet, como las aplicaciones de mensajería instantánea, las redes sociales, videos educativos en línea y blogs, entre otros.

En los siguientes párrafos se explica cómo las tecnologías ofrecen diferentes oportunidades para solucionar obstáculos claves en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas sirios.

9.1. Aprendizaje y formación en línea

Como ya se ha avanzado en el capítulo anterior, la dificultad de desplazamiento, costes de transporte, presupuesto limitado y factores socioeconómicos

micos y socioculturales son algunos de los obstáculos claves que dificultan el acceso a la educación y a la institución educativa físicamente. Resulta evidente que las oportunidades y posibilidades de aprender en línea representan una solución parcial o completa a estos obstáculos. Se ha confirmado que en los tres casos de estudio existen una o varias iniciativas para utilizar estas posibilidades de aprender en línea a diferentes escalas.

El caso Nafham en particular representa una solución ideal para los niños y niñas que no pueden seguir con su educación formal, interrumpida por un corto o largo período. Los vídeos educativos de los cuales se ha hablado extensivamente en la descripción del caso representan una alternativa a asistir a la escuela para los niños y niñas afectados. La madre (código C1MA_SO) confirma lo siguiente:

“Los rebeldes controlaban todas las salidas en el barrio y se apropiaron de las escuelas, yo no quería mandar a mis hijos por miedo a que les pasara algo y tampoco quería que aprendiesen el nuevo currículo islamista. Cuando descubrí Nafham en Youtube se me abrió una ventana en el cielo. Aunque a veces no teníamos internet en casa y no podíamos mirar los videos, en los días en los cuales había internet me dedicaba a seguir el currículo oficial con mis hijos. Hemos estado dos años en este estado hasta que se ha liberado el barrio. Mi hijo ha podido prepararse para el bachillerato gracias a estos videos y gracias al soporte de los docentes en línea.”

En otro ejemplo, ambos Nafham (C1) y Jusoor (C2) utilizan la función de transmisión en vivo de Facebook, la cual permite asistir a una clase o formación desde cualquier lugar y deja un espacio de interactividad para los participantes. Los alumnos y alumnas pueden también formular preguntas en formato de comentarios o en el chat. Los docentes y los estudiantes han podido tener una interacción cara a cara sin que importe su ubicación geográfica.

También, esta misma funcionalidad ha servido para la formación de voluntarios locales en sesiones sobre trabajo social con expertos en psicología



Figura 9.1: Recordatorio de la sesión formativa con un experto en gestión. Se anuncia que los participantes pueden formular sus preguntas a través de Facebook y Youtube.

y gestión de crisis.

A parte de reducir las distancias, esta función permite reducir los costes, ya que en la mayoría de los casos no se puede asumir el pago del desplazamiento y alojamiento del experto o de los participantes, además del tema de la seguridad.

Tanto en Jusoor como en Nafham, se hacen a menudo sesiones en vivo con expertos en diferentes campos, y se anuncia la actividad en Facebook tanto en la página del caso o en los diferentes grupos de los mismos. Las preguntas de los participantes se hacen en los comentarios y se responden también en la sección de los comentarios. Las sesiones suelen ser en vivo en Facebook y/o en Youtube a la vez, como se aprecia por ejemplo en la Figura 9.1.

Todas las sesiones se graban y están disponibles para consultar en el canal Youtube de Jusoor de forma abierta y gratuita.

Por otro lado y de forma más espontánea, varios docentes entrevistados me confirmaron que tenían que recurrir a internet para buscar información o cursos sobre cómo tratar con niños y niñas en estado psicológico frágil, refiriéndose al alumnado impactado por el conflicto para formarse sobre cómo

mo tratarlos, ya que no estaban preparados para esta situación. La docente (código C2CD_IS) me cuenta:

“He buscado mucha información sobre la educación en emergencias y cómo tratar a los niños afectados por conflicto armado o que han sufrido un trauma. También para mi desarrollo personal de gestión del aula y cómo enseñar... A veces he llegado a una depresión porque estaba muy ocupada y no tenía tiempo para buscar cosas mejores, por eso la formación en línea representa una muy buena oportunidad para mí. Y hay otro factor importante que es el económico, aquí en el Líbano todo es muy caro, y no puedo permitirme el lujo de apuntarme a cursos.”

Por su parte, UNICEF, como parte del plan de emergencia dentro de Siria, ha creado el programa de aprendizaje acelerado del cual se ha hablado en la descripción del caso SLP (*Self Learning Program* por sus siglas en inglés) para ayudar a los niños y niñas que están fuera de la escuela a volver a las aulas.

El SLP corresponde al currículo oficial del plan nacional y está diseñado para los niños y niñas no escolarizados. Los niños y niñas pueden estudiar en casa, en un centro de acogida, en un centro cultural o en cualquier espacio comunitario de aprendizaje con el apoyo y la orientación de un adulto. El programa tiene tres componentes: libros de texto, material de aprendizaje interactivo en línea (*Interactive Learning Program*, ILP por sus siglas en inglés) y clases en TV y YouTube. El material disponible en línea ha sido desarrollado con la colaboración de UNRWA que tenía un material prediseñado para los refugiados palestinos y para la población en Gaza que no llegan a acceder a la escuela de forma diaria. Con la colaboración del Ministerio de Educación Sirio, UNRWA y UNICEF, el contenido ha sido revisado y actualizado para ser utilizado por los niños y niñas sirios.

El material está disponible en el sitio web <http://ilp.unrwa.org/> de forma abierta y gratuita. Hace falta un dispositivo móvil y conexión a internet, hay guías de usuario para los estudiantes explicando cómo seguir las clases y con instrucciones para los juegos. Los juegos educativos (ver ejemplo

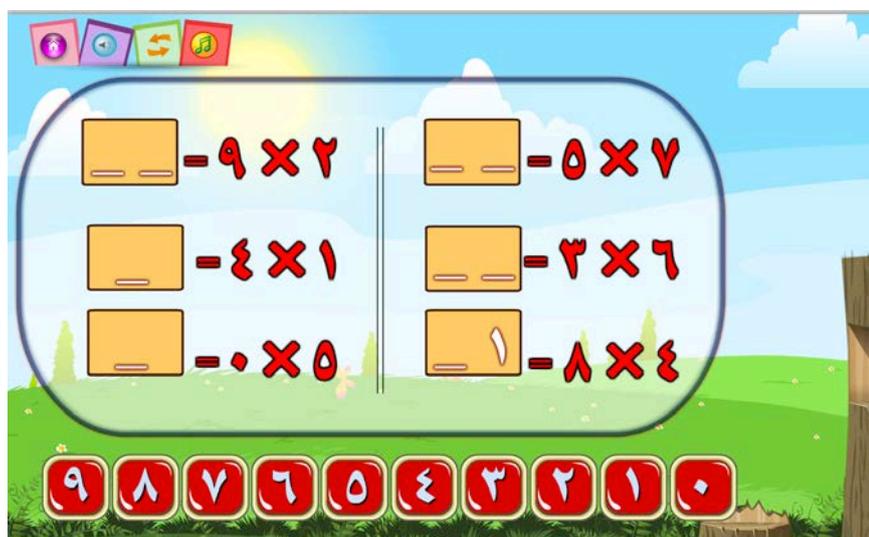


Figura 9.2: Captura de pantalla de uno de los ejercicios interactivos disponibles en el sitio.

Figura 9.2) son para las asignaturas de árabe y de matemáticas. El contenido está disponible también para aplicaciones móvil Android e iOS.

El contenido en línea permite a los niños y niñas aprender a través de varios ejercicios interactivos, además de la parte teórica disponible en el mismo sitio. El aprendizaje se tiene que hacer con la ayuda de un adulto, sea con uno de los padres o con los docentes voluntarios en los centros de educación no formal creados por UNICEF. Esto es necesario sobre todo para los niños y niñas que llevan muchos años sin escolarización. UNICEF con sus socios locales ha organizado varios cursos de formación para docentes y voluntarios en todo el país para introducir el SLP en las diferentes ciudades sirias, y también para introducirlo a los padres y madres que quieran ayudar a sus hijos e hijas a volver a la escuela. Los libros de texto están también disponibles bajo petición en formato PDF (ver ejemplo de una página del libro de árabe de primero primaria en la Figura 9.3).

Sin embargo, la introducción y la implementación de la iniciativa han sido un verdadero desafío por varios factores. En primer lugar, según he podido constatar del testimonio de varios informantes claves, y de la observación realizada en línea, la iniciativa no acaba de responder a las necesidades de



Figura 9.3: La página 29 del libro de árabe de primero de primaria dentro del SLP.

los niños y niñas afectados dentro de Siria, y ha recibido muchas críticas sobre todo por la dificultad del contenido. En la opinión de una docente siria (código C3CD_HM) que ha recibido la formación para trabajar con el SLP en los turnos de la tarde y que ha revisado el contenido, afirma:

“Para serte sincera, el material no me ha convencido, tampoco lo veo realista. Si un niño ha estado sin escolarización por más de tres o cuatro años cómo va a poder aprender solo? Aunque el alumno o la alumna tenga ayuda o venga aquí en los turnos de la tarde, sigue haciendo falta mucho trabajo. El material es un poco ingenuo digamos, porque por ejemplo indican que hagan un dibujito y frases de motivación que se contradicen con la situación de la guerra y el estado psicológico del alumno.”

En segundo lugar, el continuo desplazamiento de la población afectada dentro del país impide que haya una continuidad en el aprendizaje. Como explica la directora de comunicación para el desarrollo en la oficina de UNICEF en Damasco (C3ADM_TAS), algunas familias han tenido que desplazarse hasta cinco veces, y cada vez que la familia se desplaza, la educación de los niños y niñas se interrumpe y pasa mucho tiempo antes de que vuelvan a intentar recuperar lo perdido.

El programa está acreditado por el Ministerio de Educación sirio, lo que permite a los niños y niñas que han seguido el programa presentarse a las pruebas de evaluación para inscribirse en la educación oficial de nuevo. En las últimas estadísticas de UNICEF se ha podido llegar a 16 000 niños y niñas en todo el país.

No obstante, el aprendizaje en línea está condicionado por muchos factores para que sea eficiente y sostenible, como por ejemplo, las pocas opciones de contenido y cursos en árabe, las restricciones de registro y acceso para las personas dentro de Siria por las sanciones internacionales contra el país, la calidad y velocidad de internet, la falta de costumbre, la falta de estrategias para el aprendizaje autónomo o el grado de desarrollo de la competencia o alfabetización digital, entre otros.

9.2. Aprendizaje de idiomas

Como se ha explicado en el capítulo anterior, para los niños y niñas sirios que están fuera de Siria, las barreras lingüísticas representan uno de los obstáculos claves para poder acceder a la educación oficial del país de acogida. En el caso del Líbano, aprender inglés es crucial tanto para el alumnado como para los docentes. Por esa razón, la gran mayoría de los centros de educación no formal empiezan con la enseñanza de inglés a una edad muy temprana y enseñan las asignaturas principales, ciencia y matemáticas, en inglés, con el fin de preparar al alumnado a inscribirse en las escuelas oficiales libanesas.

Dentro del caso Jusoor, la enseñanza de inglés se realiza a través de varias modalidades. De forma presencial, de forma semi-presencial (*Blended Learning*) y en línea. La forma presencial se usa sobre todo con los niños y niñas y se realiza en las aulas con el docente de inglés que es también parte de la comunidad de refugiados sirios en el Líbano. En el módulo presencial, los docentes se apoyan con varias herramientas TIC en sus clases, en particular la sala de ordenadores (*computer lab*), además de utilizar las tabletas en el aula para optimizar el aprendizaje de inglés de los alumnos y alumnas. Las tabletas usadas en el aula están dotadas con juegos de aprendizaje de inglés preinstalados que según explican los docentes entrevistados, a parte de mejorar el aprendizaje del inglés aumentan el interés y la motivación de los niños y niñas, mejoran sus competencias digitales y aumentan su concentración, además de tener un efecto positivo en su autoestima ya que les causa alegría y entusiasmo poder jugar con las tabletas y hablar en inglés, y escuchar canciones además de otras prácticas de apoyo en el aula. Todos los docentes entrevistados han confirmado que usan internet para la búsqueda de información y la preparación de las clases de inglés. También usan su teléfono móvil personal dentro de la clase para mostrar vídeos en inglés a los niñas y niñas.

En la sala de ordenadores (consultar Figura 9.4) hay siete portátiles, altavoces, proyector y una pantalla digital. Por ejemplo, en la Figura 9.5 se puede ver al docente usando la pantalla digital y el proyector para mostrar vídeos de YouTube y practicar el abecedario en inglés con los niños y niñas.



Figura 9.4: Sala de ordenadores (Computer lab) en la escuela de Beirut - Jusoor - 2018.



Figura 9.5: Clase de inglés en la sala de ordenadores en la escuela de Jusoor - Beirut 2018.

Como se puede apreciar en las imágenes, las instalaciones no están en perfecto estado. Los niños y niñas tienen que compartir los ordenadores y según informan los docentes, hay varios dispositivos que no están en uso y que necesitan mantenimiento, además de otros problemas de la calidad de la conexión a internet.

A pesar de todo esto, y según confirman los alumnos y docentes entrevistados, la clase de inglés con apoyo de las herramientas TIC es la que más disfrutan, y donde se puede ver y sentir la motivación y las ganas de aprender del alumnado. En otros contextos, estas prácticas serían incluso primitivas, pero en el contexto en el cual se realiza esta investigación, son innovadoras, primero por introducir las herramientas TIC en la enseñanza, y segundo, por hacer que el alumnado participe en su aprendizaje.

En otro ejemplo innovador, los docentes utilizan WhatsApp para mandar y recibir las tareas de los niños y niñas. La alumna siria (código C2EST_FAB) de segundo grado en la escuela de Jusoor en Beirut practica y aprende inglés utilizando el móvil de su padre. Su padre tiene dificultades de movilidad por una discapacidad en su pierna causada por el conflicto, además de haber perdido el habla. Entonces, la alumna, junto a su hermano, alumno de primaria en el mismo centro de Jusoor (código C2EST_AAB), usan el teléfono móvil de su padre para ver y escuchar canciones en inglés juntos, para buscar información en inglés juntos, y para recibir y mandar las tareas al profesor de inglés vía WhatsApp. La alumna me dijo que siente una felicidad enorme cuando comparte estos momentos con su padre y con su hermano, y esto le motiva para seguir aprendiendo porque su padre también le ayuda y siente su apoyo para aprender:

“Mi padre no habla mucho, y no quiere salir de casa, ni puede jugar conmigo fuera, pero siempre está dispuesto a ayudarme a aprender inglés, aprende conmigo también, usamos su móvil para escuchar canciones y buscar la letra y el significado de estas canciones para aprenderlas de memoria. También repetimos el alfabeto en inglés con la misma canción que el profesor nos muestra en clase. Me encanta pasar este rato con mi padre... Me gusta

aprender inglés, es divertido.”

El docente de esta alumna (código C2CD_SA) dice que en clase es muy tímida y le da vergüenza hablar en inglés, pero que suele mandarle mensajes de voz en inglés vía el WhatsApp de su padre. Confirma el docente que esto les pasa a muchos de sus alumnos y alumnas, que en clase tienen vergüenza de hablar, pero cuando les pide mandar las tareas de expresión oral vía WhatsApp son mucho más abiertos y espontáneos.

Asimismo, la forma semi-presencial (*blended learning*) es la que más se usa con los docentes. Se creó en colaboración con Trust un curso semi-presencial dirigido principalmente a los profesores que son sirios refugiados y que tienen que enseñar inglés a niños y niñas. El curso está diseñado con dos objetivos: primero enseñar inglés, y segundo formar al profesorado en temas de pedagogía activa, algo que es innovador en la zona, ya que en Siria el modelo educativo utilizado está aún muy centrado en el docente y no en el aprendiz.

La instructora viene una vez por semana a la escuela para dar clase de forma presencial pero después, a través de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp. Por ejemplo, en la Figura 9.6 se muestra un ejemplo de una tarea del curso de inglés para docentes, nivel avanzado. La tarea se divide en dos fases, y en la primera hay tres pasos: el primero trata sobre la lectura de un fragmento del cuento de Caperucita Roja compartido previamente en el grupo de WhatsApp; el segundo paso requiere que den su opinión sobre cómo cambiarían el texto, tarea que hacen en inglés vía mensaje de voz, y en el último paso se les pide que digan qué pasaría si Caperucita roja se encontrara con Cenicienta, opinión que envían también en inglés y por mensaje de voz. En la segunda fase del ejercicio se forman grupos y tienen que escribir juntos una nueva versión del cuento para presentar al resto de la clase. De esta manera, el grupo de WhatsApp se convierte en un aula de aprendizaje y todos los miembros pueden escuchar las respuestas de todos.

De esta manera y a través de los dispositivos móviles se trabajan todas las competencias necesarias para el aprendizaje de idiomas, la expresión, comprensión e interacción oral y escrita.

En este curso se trabaja de forma grupal, aunque también la monitora

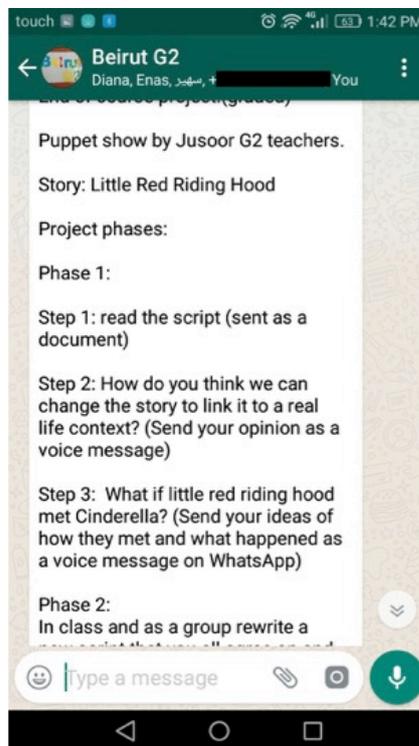


Figura 9.6: Captura de pantalla ejemplo de una tarea dentro del curso de inglés para docentes.



Figura 9.7: Captura de pantalla de un video enviado por C2ADM_HJ leyendo un texto escrito por él.

hace un seguimiento de forma individual a los participantes. El curso está diseñado para que se pueda usar material audiovisual (imágenes, notas de voz, mensajes de texto y vídeos) de forma constante, que se comparte principalmente a través del grupo.

La monitora pide a los participantes escribir un texto sobre un tema, mandarlo vía WhatsApp por escrito y también grabarse a sí mismos leyendo el texto y compartir el vídeo en el grupo. En la Figura 9.7 se puede ver al director de la escuela (código C2ADM_HJ) que también es uno de los participantes en el curso de inglés para docentes, donde se graba a sí mismo leyendo un texto que ha escrito.

La explicación de las lecciones y la información de carácter general se manda mayoritariamente al grupo del curso en WhatsApp y se usa la función de mensajes individuales para asuntos concretos.

En el caso de este curso, el objetivo final era llegar al punto de crear una obra de teatro de marionetas en inglés y presentarla a los alumnos y alumnas al final del año escolar. Los participantes tenían que escribir el texto de forma colaborativa, hacer las marionetas y el vestuario, además de hacer

la escenografía y presentar la obra ellos mismos. Por ello, las instrucciones y las discusiones se hacían vía el grupo. Todos los entrevistados que han participado en este curso han confirmado que esta metodología ha sido muy útil para usar el inglés en contextos reales, mejorar la relación entre los colegas, trabajar en equipo de forma eficaz, consolidar el léxico y la gramática estudiados, así como mejorar el espíritu colaborativo en general.

Por otro lado, la evaluación de los trabajos se hace tanto de forma grupal como individual, dependiendo de la tarea. En cuanto a la forma individual la tutora dice:

“WhatsApp me permite tener una relación directa con los estudiantes, poder evaluarles de forma personalizada. Mando las tareas al grupo y si no es para trabajo en grupo, me lo tienen que mandar de forma individual. A algunos de los participantes les da vergüenza hablar en público o leer enfrente a los colegas, pero cuando me mandan por privado lo hacen muy bien. También WhatsApp me permite comparar el progreso del participante comparando de forma cronológica la calidad de su trabajo.”

En la misma línea, otra maestra siria que trabaja en el centro de Jusoor en Beirut y que participa en el mismo curso de aprendizaje de inglés para docentes (código C2CD_IS) dice:

“Cuando la tutora me pide mandar una grabación para una tarea, prefiero mandarlo de forma privada y no en el grupo porque así puedo decir más cosas y no sonará feo si hago errores.”

La tutora suele corregir los errores de pronunciación mandando el mismo texto leído por ella y la corrección al nivel de gramática por mensaje de texto.

Se han identificado igualmente otras prácticas para el aprendizaje de idiomas que nacen de una motivación propia, sin ser necesariamente introducidas o dirigidas por la institución académica o por el docente, como por ejemplo, una alumna siria (código C2EST_TQ) explica que utiliza la herramienta

Duolingo para autoaprendizaje de armenio e inglés. Utiliza la versión móvil y la versión web con la ayuda de su madre:

“Me han aceptado en una escuela armenia, ahí todas la niñas hablan armenio entre ellas, aunque el aprendizaje se haga en inglés, la comunicación social es en armenio. No quiero estar fuera del grupo, quiero ser parte de las conversaciones y entenderlo todo. También quiero saber si están hablando mal de mí o de mi hermana.”

Su motivación nace de su necesidad de formar parte del grupo y por miedo a ser excluida por no hablar el idioma.

9.3. Formación y desarrollo profesional docente

Como se ha explicado anteriormente en el apartado de obstáculos, se ha visto que uno de los problemas era la falta de personal, y la falta de personal formado para tratar con niños y niñas afectados por un conflicto. Al mismo tiempo, los docentes mismos se ven afectados por el conflicto armado y viven la misma realidad que los niños y niñas y que sus padres y madres, es decir, son también víctimas del conflicto. AJ, consejero psicosocial independiente que colabora con UNICEF y otras ONGs en Siria, explica que se ha visto que es necesario trabajar primero con los docentes mismos y darles formación sobre temas relacionados con la educación en situaciones de emergencia, pero también en relación a temas de gestión del aula y de cómo tratar con alumnos y alumnas afectados por un conflicto armado que puedan estar sufriendo un estado de trauma. La consejera ha informado que los docentes están frustrados y tienden a manifestar esta frustración y malestar en el aula con los alumnos y alumnas. La violencia que sufren fuera del aula se traduce en violencia física y verbal en el aula.

Lo mismo confirma la consejera psicóloga en Jusoor (código C2EXP_MCD). La contrataron principalmente para trabajar con los niños y niñas refugiados que presentaban síntomas de trauma y que presentaban dificultades para hablar e interactuar con los demás o que eran muy violentos con los demás,

pero después de poco tiempo se dio cuenta de que había que empezar primero con los docentes:

“He visto que era necesario darles formación de métodos de gestión del aula (classroom management). También he iniciado con ellos el programa de ICDP (International Child Development Program) Programa Internacional del Desarrollo de la Niñez, que trata básicamente de cómo apoyar a los niños positivamente y cómo ayudar a los mismos a través de los que cuidan de ellos. En esta categoría van los docentes, padres, enfermeras, o cualquier persona que trata y trabaja con niños. He implementado este programa en las tres escuelas, y la verdad con buenos resultados.”

Para lograr sus objetivos, ha recurrido a utilizar varias herramientas TIC dentro de lo que permiten los recursos disponibles en el centro y otras herramientas digitales disponibles para los docentes como sus propios dispositivos móviles. Para poder dar seguimiento de lo aprendido en las sesiones de gestión del aula y ICDP, pedía a los docentes grabarse a sí mismos, usando sus propios móviles durante la clase con el fin de autoevaluar la forma de enseñar y de tratar a los niños y niñas en el aula. El video se muestra durante la sesión de seguimiento frente a los otros docentes junto con la consejera, como podemos apreciar en la Figura 9.8, con uno de los docentes en la escuela de Jusoor en Beirut. Explica la consejera:

“Lo que hago como parte de la formación es que tienen que grabarse a sí mismos durante su interacción con los niños, durante la clase, por ejemplo, o hasta en casa con la familia, y después se comparte con el grupo, pero no soy yo quien le corrige o le diga que ha estado mal o bien su comportamiento, sino que sus colegas ofrecen sus comentarios, y la persona misma se verá y podrá hacer una autoevaluación. Yo les doy unas pautas y reglas básicas que hay que tener en cuenta y en base a esto, después ellos desarrollan la mejora en su comportamiento. El docente después de verse a sí mismo puede darse cuenta de cosas que podría mejorar,



Figura 9.8: Docente que se ha grabado durante una de sus clases y está compartiendo la grabación en la sesión con el consejero psicólogo juntos a sus compañeros.

como por ejemplo no haber respondido a un alumno o haber sido duro con otro o ignorado alguno, etc.”

También utiliza la misma sala de ordenadores (*computer lab*) para la formación de profesores y utiliza la pizarra digital (consultar Figura 9.9) para mostrar material formativo, informes, presentaciones además de los vídeos compartidos por los docentes.

En el caso de Nafham, por ejemplo, para las personas interesadas en preparar videos educativos, se hace una formación inicial en línea para dar pautas básicas de la edición de vídeos. Se usa Skype para este tipo de formación. Después de la formación, los participantes reciben soporte y respuestas a sus preguntas por parte de sus monitores vía WhatsApp o Facebook manager, o también vía Google Hangout.

En otro ejemplo, el caso de la voluntaria universitaria (código C3EST_BM) que recibió formación a distancia por parte de UNICEF para crear ciclos de aprendizaje locales para niñas en edad escolar que estaban sin escolarización. Ella quería estudiar programación pero por no podía empezar sus estudios

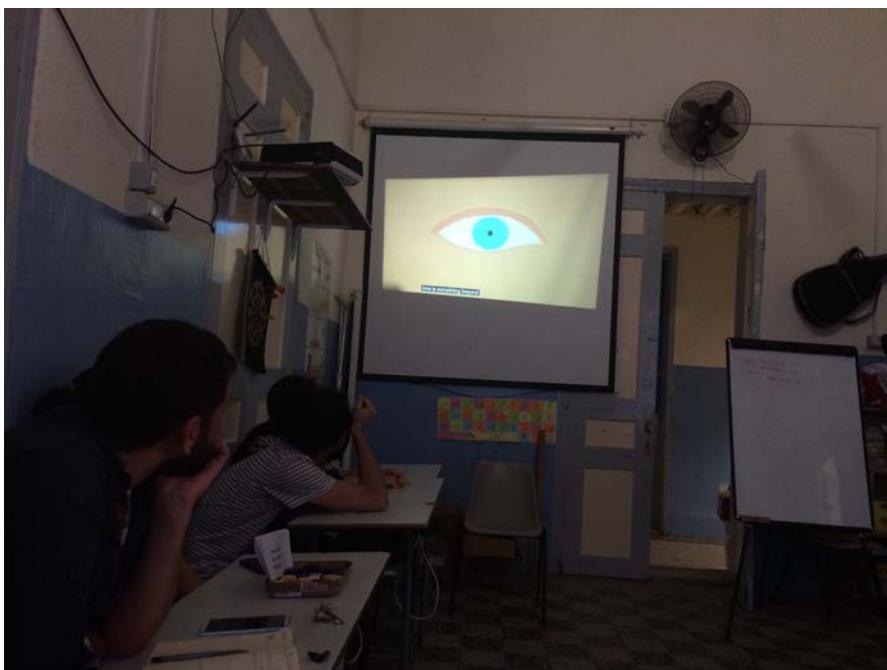


Figura 9.9: Los docentes miran un video de formación compartido por la consejera, Beirut, 2018.

en la facultad por culpa del conflicto, entonces se ha inscrito a cursos MOOC en la plataforma Coursera y aprendió sola como programar. Motivada por las ganas de hacer algo en esta situación de crisis, emprendió la iniciativa CODER01 de enseñar a las niñas como programar. Para poder pasar la voz sobre la iniciativa utilizó la red social Facebook y la mensajería instantánea WhatsApp. Al inicio empezó con diez niñas, después con 20 más hasta llegar a formar a 500 alumna en menos de tres años, sola. La iniciativa tuvo mucho éxito y llamó la atención de UNICEF que decidió apoyar a la voluntaria en la creación de un centro dedicado al proyecto. Hoy en día, y después de la liberación de Homs y la vuelta a la normalidad, el centro sigue existiendo bajo la gestión de la misma voluntaria y ofrece además formación en alfabetización digital para las madres.

9.4. Conciencia civil e identidad

Algunos docentes, más bien por iniciativa propia, utilizan las herramientas TIC en clase para alguna actividad extracurricular relacionada a educación ética, de conciencia civil e identidad nacional.

Como se ha adelantado en el capítulo anterior, la gran mayoría de los niños y niñas que nacieron fuera de Siria o que llegaron al país de acogida en edades muy tempranas, desconocen su país de origen, Siria. También tienen dificultad con su identidad, raíces y estado actual, sea refugiado, desplazado o sin papeles.

El docente sirio en el centro de Jusoor en Beirut (Código C2CD_SA) por ejemplo, dedica una parte de la clase que da en el computer lab a la geografía de Siria. Empieza con ellos desde el norte hasta el sur, explicando el nombre de las regiones y anécdotas de antes del conflicto. Una de las prácticas que hace es pedir a los niños y niñas buscar el mapa de Siria en Google y después les da papel blanco fino y les pide ponerlo encima de la pantalla del ordenador y empezar a dibujar el mapa como se puede ver en la Figura 9.10. Durante este ejercicio los niños y niñas están muy motivados y concentrados. El docente confirma que esta manera ha sido la más eficaz para localizar el país de origen y ayudar los niños y niñas a situarse, para darse cuenta de que el Líbano, donde viven, es un país vecino y que es más pequeño que Siria, para conocer los otros países vecinos y para hablar también de la situación geopolítica. Los niños y niñas tienen muchas preguntas y sus padres no suelen contestarles cuando les preguntan sobre el conflicto o cosas relacionadas con su situación en el Líbano.

El docente aprovecha de este ejercicio para enseñar a los alumnos y alumnas cómo utilizar el ordenador e internet, en sus propias palabras:

“Gracias a este ejercicio, les enseñamos de forma indirecta a utilizar el ordenador, buscar información en internet, descargar y guardar una imagen, alguna forma de alfabetización digital y también para que los niños y niñas tengan autonomía.”

En el mismo contexto, explica la directora de uno de los centros de Jusoor



Figura 9.10: Un alumno aprendiendo a dibujar el mapa de Siria - Jusoor - Beirut 2018.

en el sur del Líbano (código C2CD_ADM_SS), la mayoría de los niños y niñas que viven en el sur del Líbano no saben que significa tener una casa porque nunca han conocido alguna, la gran mayoría de ellos viven en tiendas de campana y muchos de ellos eran muy pequeños para acordarse de su casa en Siria o simplemente nacieron en el campamento. Por lo tanto, desconocen varios conceptos de la vida urbana y no tienen una idea clara de la situación de desplazados o refugiados en la cual se encuentran. La mayoría desconocen conceptos básicos, como por ejemplo ¿qué es un ascensor? o ¿qué es una ducha? Además, las condiciones de higiene en el campamento son muy básicas, si no nulas, lo que impacta la salud e higiene personal de los niños y niñas.

Entonces, los docentes utilizan internet a menudo para mostrar imágenes y videos sobre temas relacionados con los conceptos de la vida urbana y la higiene, como lavarse las manos, cepillarse los dientes y ducharse. Los docentes confirman que la atención y interés de los alumnos y alumnas es superior a la hora de utilizar material explicativo audiovisual que el simple hecho de explicarles el significado y la importancia de las cosas de forma “seca”.

9.5. Aprendizaje colaborativo mediante las TIC

En muchos de los ejemplos mencionados en los párrafos anteriores, y en otros que me confiaron varios docentes entrevistados, se ve que las prácticas que fomentan el trabajo colaborativo tienen un impacto notablemente positivo en el aprendizaje en sí y en la situación psicosocial del aprendiz.

En la opinión de varios expertos (Bosco, Santiveri, y Tesconi, 2019; Duarte-Hueros, Guzmán-Franco, Núñez-Sánchez, y Travé, 2016; López-garcía, 2014), el aprendizaje colaborativo desarrolla habilidades para resolver problemas, creando un ambiente de aprendizaje activo y exploratorio, donde se alienta al alumnado a discutir problemas y juntos buscar soluciones a los problemas. El aprendizaje colaborativo también les anima a ver el mundo a través de diferentes perspectivas, incluida la de sus compañeros y compañeras, de esta manera, les ayuda a explorar puntos de vista alternativos.

Por lo mismo, el aprendizaje colaborativo anima a los estudiantes a reflexionar sobre cómo aprenden y les ayuda a abordar y considerar diferentes estilos y espacios de educación.

En el contexto de la presente investigación, el aprendizaje colaborativo representa un recurso didáctico para reforzar la interacción entre los alumnos y alumnas en condiciones de mucho estrés e inestabilidad en el ambiente fuera del aula. Por ejemplo, se utiliza la función de grupos en WhatsApp, que se utilizan sobre todo entre estudiantes para ponerse de acuerdo en los trabajos en grupo solicitados en clase. De esta manera, WhatsApp permite estructurar mejor el trabajo en grupo y enriquecerlo, dado que todos pueden comentar, aunque no estén en el aula o en un mismo espacio físico. Es la herramienta más utilizada para consultar dudas de clase con los compañeros. WhatsApp permite interactuar a cualquier hora y desde cualquier sitio, y los alumnos y alumnas aprovechan ese dinamismo para preguntarse dudas.

Por ejemplo, la alumna de 3° de primaria (código C2EST_TQ) que usa el móvil de su madre para comunicarse con sus compañeras de clase en la escuela de Beirut gestionada por Jusoor dice así:

“Hablamos de muchas cosas por el grupo de WhatsApp, pero a

mí me escriben sobre todo mis compañeras para que les explique cosas que hemos aprendido en clase, sobre todo de inglés porque soy muy buena.”

De esta manera, WhatsApp fomenta el aprendizaje colaborativo y ayuda en la construcción del conocimiento entre todos tal como indican los estudios de Gewerc-Barujel, Montero-Mesa, y Lama-Penín (2014).

En otro ejemplo sobre cómo se fomenta el aprendizaje y el trabajo colaborativo la directora de uno de los centros educativos de Jusoor (código C2C_ADM_HA) explica que habían creado un programa de refuerzo escolar para los niños y niñas que siguen su escolarización en las escuelas libanesas públicas. El programa se trata de seis horas lectivas durante el fin de semana donde se da apoyo en las asignaturas principales, incluso la asignatura de inglés, a aquellos y aquellas que fueron alumnos en los centros de Jusoor y han sido aceptados en las escuelas públicas libanesas pero siguen teniendo problemas para seguir a sus pares. Necesitaban ayuda en tres asignaturas, en inglés, árabe y matemáticas, pero también para aprender a trabajar en equipo y colaborar con otros compañeros, una cosa que aparentemente era más difícil para los niños y niñas sirios debido a diferencias culturales, falta de autoestima y otros factores, como la violencia y el desplazamiento, de los cuales se ha hablado en la Sección 8.2. Entonces, y para reforzar la redacción en árabe y el trabajo colaborativo, implementaron una prueba piloto con la start-up KamKalima (<https://kamkalima.com/>). El proyecto consiste en que KamKalima ayuda a los estudiantes que van a la escuela (grados 4-12) a aprender árabe y desarrollar sus habilidades de comunicación al proporcionar herramientas para los maestros y alumnos, una biblioteca digital de contenido y pruebas a través de su plataforma en línea:

“[...] Era para las clases de árabe y sobre todo para la expresión escrita, los alumnos, profesores y administrativos tienen cuenta y cada uno tiene un perfil y permisos. Los alumnos podían escribir sus tareas en la plataforma y el profesor podía seguir y corregir. También yo con mi perfil de administrador podía acceder a las cuentas y a los datos y extraer informes. Los alumnos podían

también hacer las tareas y deberes entre ellos y de forma colaborativa. Por ejemplo, empiezo yo escribiendo un cuento o un tema, el que viene después sigue lo que yo he empezado, entonces se puede crear un cuento de forma colaborativa.”

A parte de mejorar la capacidad de redacción y de trabajar de forma colaborativa de los niños y niñas, han aprendido a respetar, apreciar y criticar de forma constructiva el trabajo y el esfuerzo de los demás. Pero además de todo esto, también se ha mejorado de forma notable sus competencias digitales, ya que durante esta prueba piloto se han utilizado las tabletas y los ordenadores disponibles en el centro de Beirut.

Otro ejemplo del trabajo colaborativo es el caso de dos hermanas (código C1VC_RI y C1VC_II) que han empezado a producir vídeos educativos por su cuenta y participar en la creación del contenido educativo de Nafham desde 2013. Las dos hermanas se han convertido en un fenómeno y un ejemplo de motivación para muchas niñas. Todo empezó cuando su madre estaba buscando material educativo en YouTube para ayudar a sus hijas en sus deberes. La madre descubrió la iniciativa de Nafham y motivó a sus hijas a participar. El director de contenido de Nafham (código C1ADM_MG) expone este caso:

“Su madre siempre intentaba desarrollar y mejorar sus competencias sociales y su presencia en público, como hablar frente al público y cosas así. Por tanto, era una oportunidad para ella utilizar Nafham. Entonces las chicas vinieron a Nafham, y les hemos ayudado en principio con los vídeos, después ellas mismas han empezado con sus videos y los hacen con muy buena calidad. No puedes imaginar su autoestima cómo es ahora. También los comentarios que reciben de los usuarios son muy importantes. Es algo muy bonito que desde muy jóvenes ya hayan realizado algo importante. Esto también anima a sus compañeros y compañeras a hacer lo mismo. Se contagian las ganas de ayudar y de que les vean los demás. Sobre todo los que ya ayudaban a sus compañeros y compañeras ahora no solamente pueden ayudar a dos o tres sino



Figura 9.11: Captura de pantalla de un video creado por dos hermanas explicando cómo trabajan juntas para la creación de los vídeos educativos (video completo en <http://bit.ly/ikraminafham>).

a cientos de miles de ellos.”

En la Figura 9.11 se puede ver a las dos hermanas explicando cómo preparan los vídeos desde su habitación y cómo se ayudan mutuamente para la creación de los vídeos. Explican el trabajo hecho detrás de cada vídeo, de cómo se peinan, de cómo cuidan una de la otra, se ayudan a montar el fondo verde para los videos, preparan el texto de forma colaborativa, la madre ayuda y corrige si hace falta, también cómo se dividen las tareas para buscar la información y muchas otras tareas hasta llegar a grabar el video, editarlo y subirlo a la plataforma (se puede consultar el vídeo completo en este enlace <http://bit.ly/ikraminafham>).

9.6. Un espacio para dialogar e innovar: un cambio en la manera de enseñar y aprender

Dentro del caos y de la incertidumbre, y a pequeña escala, he podido ver que se ha producido un cambio en la manera de enseñar, con un método de enseñanza centrado en el alumno y no el docente. Esto se considera como un

giro radical en la manera de la enseñanza de la región, donde se convierte el alumno o la alumna en el protagonista del aprendizaje y es el centro de interés. Se ha creado un entorno de aprendizaje donde el alumno o la alumna hablan más que el docente y donde se trabaja en grupo apoyándose y colaborando mutuamente para aprender. El objetivo general de los responsables es generar un impacto y ambiente positivo de forma explícita.

Los niños y niñas y los docentes entrevistados han confirmado el impacto positivo del cambio en las condiciones del entorno de aprendizaje. Varios de los docentes entrevistados me han mencionado que algunos de los alumnos y alumnas que no hablaban en clase o no participaban mostraban más interés y se esforzaban más en comunicarse en las clases en el *computer lab* o con el uso de las tabletas. Trabajar con los ordenadores enseña a los alumnos y alumnas competencias relacionadas a la alfabetización digital.

Con la ayuda de un tercero, una ONG que se llama Salam, y en las instalaciones de Jusoor en el sur del Líbano, se ha iniciado un proyecto de soporte educativo a la educación recibida en los centros de Jusoor de educación no formal. El proyecto se trata de un viejo autobús escolar, al que le quitaron todo el interior y lo transformaron en una aula móvil con un anexo de carpa, creando dos espacios educativos. El personal de la ONG de Salam se comunica con los docentes para saber el plan semanal de las clases cada miércoles, y preparan ejercicios y juegos educativos según los temas aprendidos cada semana, instalados en tabletas. Entonces, los niños y niñas entran al autobús en grupos pequeños, realizan los ejercicios y juegan durante 45 minutos con la ayuda y orientación de los voluntarios. Después de cada sesión, todos los niños y niñas que han participado se reúnen con los docentes y con el personal para dar su *feedback* y hablar de lo que más les ha gustado, de lo que han aprendido, de lo que les ha parecido difícil y de lo que les gustaría ver o repetir la semana siguiente. La docente (código C2CD_S) me confirma que este proyecto es uno de los más exitosos del centro:

“Es una experiencia muy buena y bonita, y nos ha ayudado mucho. Creo que el mundo está yendo a este método, a la educación con las tecnologías de la información y de la comunicación. Veo

que la manera tradicional de enseñar es del pasado, hay que buscar nuevos métodos. Veo que si el alumno busca la información por sí mismo está más motivado, y aún más cuando le hacemos participe en decidir sobre su propio aprendizaje. Esto les motiva mucho, hacen las tareas que les toca contentos, estarán trabajando felices. Mientras juegan aprenden.”

En este sentido, se nota que la motivación del alumnado se aumenta a la hora de hacerles participe en su propio aprendizaje. Como indicado en la guía preparada por la experta Susan Nicolai Nicolai (2003) para la educación en emergencias; implementar métodos de enseñanza centrados en el educando mejora notablemente el aprendizaje. De echo, estas técnicas son particularmente importantes en situaciones de emergencia donde la enseñanza en la escuela puede salvar vidas.

Afortunadamente, y como lo ha confirmado varios informantes y en tres trabajos como el de Tauson y Stannard (2018a), los niños y niñas no necesitan mucho apoyo para aprender los aspectos técnicos de los dispositivos tecnológicos simples. De hecho, si se les permite explorar los dispositivos desde el principio, pueden construir colectivamente un entendimiento y uso centrado en el niño por si mismos. Teniendo en cuenta que esto no significa que puedan aprender solos el contenido, necesitan ser orientados por un adulto. Por esta razón, queda necesaria una formación y seguimiento a aquellos que enseñan por primera vez. Estos nuevos conceptos necesitarán una fuerte introducción y un apoyo continuo. En cambio, para aquellos que han enseñado antes, los talleres y cursos de formación de corta duración pueden ofrecer medios para mejorar las habilidades pedagógicas o obtener calificaciones adicionales.

Capítulo 10

Otros usos de las TIC

En este capítulo se agrupan los usos no directamente relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje. No son temas directamente pedagógicos, pero son necesarios para que el proceso de enseñanza en sí mismo pueda llevarse a cabo.

10.1. Comunicación y información

Los responsables de proyectos entrevistados confirman que la difusión de la información es crucial para lograr gran parte de sus objetivos. Se han identificado varias estrategias para la difusión y comunicación de la información. Se ha detectado, por ejemplo, que en los tres casos de estudio las redes sociales, y en particular Facebook, se usan para sensibilizar a la comunidad internacional e invitar a los internautas a promover acciones para apoyar a los refugiados y afectados. La acción puede ser un comentario, un compartir, un “me gusta” o hasta una donación para apoyar económicamente la causa.

La Figura 10.1, por ejemplo, representa una captura de pantalla del vídeo compartido por UNICEF sobre el niño refugiado sirio Fares. Fares tiene seis años y trabaja más de ocho horas al día, nunca ha estado en la escuela y no sabe leer ni escribir. UNICEF pretende llamar la atención sobre el tema del trabajo infantil y el analfabetismo que son, de hecho, algunas de las consecuencias directas del conflicto armado. Se puede consultar el video en



Figura 10.1: Captura de pantalla del vídeo compartido por la página de Facebook de UNICEF en árabe del niño refugiado sirio en el Líbano Fares.

su versión española en YouTube <http://bit.ly/faresunicef>.

Otro ejemplo en el caso Nafham, donde el director de contenido del proyecto, utiliza Facebook para:

“Pasar mensajes sobre temas de género, aprovechar la presencia de los jóvenes en las redes sociales para sensibilizarles sobre las igualdades y el derecho de las niñas a la educación.”

Se puede apreciar en la Figura 10.2 un post publicado el 12 de octubre de 2017 en la página oficial de Nafham, en el que se manda un saludo especial a las niñas en general, y a las niñas de la comunidad de Nafham en particular, en el día internacional de la niña, con un doble mensaje: el de la foto es un saludo especial que anima a las niñas a que aprendan y ayuden a los demás a aprender, y en la descripción del post ofrecen un dato importante que explica que el porcentaje de las niñas usuarias de Nafham es superior a la de los niños por un 5 % en 2016.



Figura 10.2: Un saludo especial a las niñas que aprenden y ayudan a otros a aprender. Página oficial de Nafham en Facebook, 2017.

10.2. Organización y coordinación

Existen varias herramientas TIC en los tres casos estudiados que se utilizan para concretar y confirmar reuniones de trabajo entre los miembros de la misma organización con miembros de otras organizaciones o con individuos concretos, como por ejemplo, el correo electrónico, la aplicación Slack, Doodle (una herramienta de calendario en línea para la gestión del tiempo y la coordinación de reuniones) o hasta la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp. De esta forma, los trabajadores y voluntarios se organizan en un sitio y coordinan las acciones que hay que emprender en tiempo real, teniendo en cuenta la diferencia horaria de cada participante.

Las funcionalidades que tienen varias herramientas de teleconferencia permiten compartir la pantalla a tiempo real, lo que facilita una presentación o formación, además de permitir un espacio de interacción entre los participantes. Asimismo, reduce los costes y tiempo de gestión y a la vez mejora los vínculos humanos dentro de un mismo equipo cuyos miembros no se encuentran en el mismo lugar físico.

Adicionalmente, estas aplicaciones permiten registrar toda la información

y actividad generada, digitalizarla y guardarla en el archivo común, lo que enriquece el *know-how* de la organización; ahorra el esfuerzo a la hora de la formación de nuevos voluntarios o personal, y proporciona una gran cantidad de datos que servirá para la evaluación y monitoreo en el futuro.

Adicionalmente, la dificultad de desplazarse, la gran cantidad de tareas, la inestabilidad de la situación económica y el cambio constante de las políticas en la región además de la insuficiencia de fondos o de personal formado hace necesario que haya una comunicación interna ágil entre los docentes, directores de instituciones educativas, voluntarios y trabajadores sociales, para poder conseguir un flujo óptimo del trabajo en situaciones de emergencia. Según explica la coordinadora de voluntarios en UNICEF, la buena comunicación:

“Es vital para poder garantizar un buen funcionamiento de trabajo y como resultado ofrecer una educación de calidad. Sin ello, el funcionamiento del trabajo en equipo se ve amenazado por peligro de caer en el caos, la desorganización y los malos entendidos, sobre todo en situaciones de alto estrés como es el caso en situación de conflicto armado.”

Las TIC entonces, según confirman varios de los entrevistados, agiliza el trabajo y mejora la comunicación entre todos. Tal como lo explica la miembro del consejo de dirección en Jusoor (código C2ADM_AO):

“La implementación de las TIC en la comunicación interna a diario es beneficiosa también por su capacidad de integrar a los diferentes protagonistas en procesos de mejora, de toma de decisión, de auditoría, de planificación, etc.”

En la Figura 10.3, por ejemplo, que es una captura de pantalla del grupo de WhatsApp de los profesores y la dirección dentro del proyecto Jusoor; el director comparte los resultados trimestrales con el profesorado y les felicita por la evolución de los alumnos y alumnas. También les avisa de la ausencia de dos profesoras y pide una sustitución para el turno de noche.



Figura 10.3: Captura de pantalla conversación en grupo de WhatsApp de los profesores y la dirección en el proyecto Jusoor (traducción propia).

Por añadidura, se ha visto que en los tres casos de estudio se utilizan las redes sociales para la publicación de puestos de trabajo o de voluntariado, y para la búsqueda y captación de talento. Esta práctica se utiliza más en los casos de Jusoor y Nafham que en UNICEF dado el tamaño y el proceso de selección en cada organización. En un ejemplo de publicación de búsqueda de voluntarios, se puede ver la Figura 10.4 donde aparece el anuncio de Nafham haciendo un llamado a voluntarios para empezar a crear vídeos educativos para el plan escolar sirio.

En otro ejemplo del uso de las redes sociales, hablamos del tema de la seguridad que es uno de los más importantes en el conflicto sirio: la seguridad de los niños y niñas, sus padres, sus docentes y sus escuelas. Facebook se ha convertido en la fuente más rápida de noticias y de información sobre los ataques. La administración de la escuela o de la institución comparte avisos sobre la seguridad en tiempo real, como por ejemplo, suspender las clases, dar información sobre ataques por un mortero contra la institución, y dar los nombres de las víctimas sobre todo si hay menores involucrados, entre otros.



Figura 10.4: Anuncio de Nafham llamando a voluntarios para explicar el plan escolar sirio, 2014.

La maestra de árabe (código C3CD_HM) de una escuela que colabora con UNICEF en Damasco da este ejemplo:

“Hemos creado un grupo cerrado en nuestra escuela para avisar a los alumnos y a los padres de cualquier incidencia, sobre todo en los años 2013–2014 que es cuando estábamos viviendo los peores momentos de esta guerra. Esto forma parte del plan de emergencia que hemos implementado en el colegio. Si hay alguna noticia de peligro, se hace tipo cadena, utilizamos SMS, WhatsApp y Facebook.”

En el mismo contexto, muchos de los padres y madres en los campos de refugiados son analfabetos. La mensajería de voz de WhatsApp ofrece una solución perfecta para la administración, si quieren avisar a los padres y madres sobre cualquier asunto relacionado con sus hijos e hijas. Por ejemplo, información sobre las notas, una reunión, alguna emergencia, o también si hace falta la firma de los padres para aprobar algo como, por ejemplo, una visita al museo o salir fuera del campo de refugiados. Cada responsable lee el contenido de la carta y lo graba como mensaje de voz de WhatsApp para enviarlo, y el padre o la madre lo pueden aprobar o no, contestando en forma de mensaje de voz también, como si fuera una firma digital oral.

10.3. Recopilación y gestión de datos

Como se ha visto en otras publicaciones (Mark, Bren, y Olson, 2011; Montjourides, 2013), uno de los hándicaps que dificulta la labor de las organizaciones y gobiernos trabajando en el campo de la ayuda humanitaria en general, y en la educación en situaciones de emergencia en particular, sería la falta de datos y estadísticas, además de la dificultad, o la imposibilidad de acceder a los datos durante un conflicto armado. No obstante, es crucial poder conseguir los datos, analizarlos y usarlos para organizar y planificar las acciones futuras. El caso sirio no es ninguna excepción, pero el desarrollo y el avance de las TIC pueden mejorar la recogida y la gestión de estos datos.

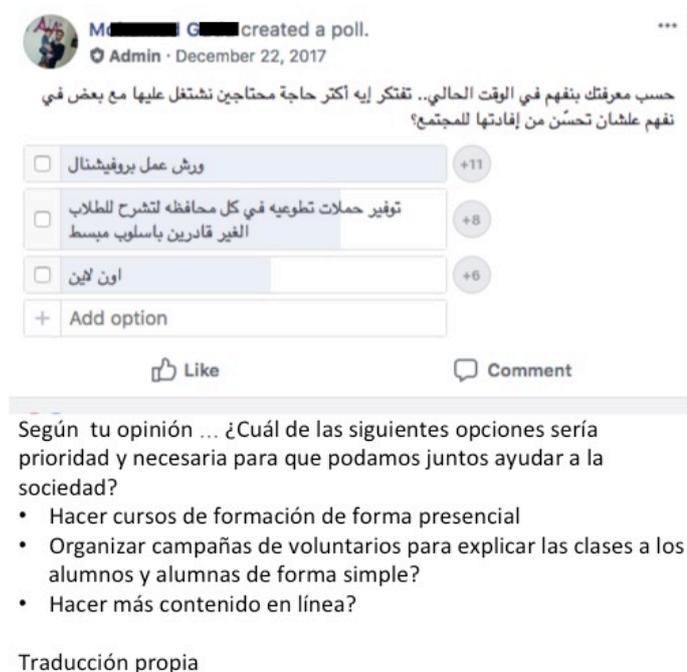


Figura 10.5: Captura de pantalla de la encuesta publicada por Nafham en el grupo cerrado *Crowd Teaching* en Facebook.

Los tres casos estudiados confirman la utilización de herramientas de encuestas y sondeos en línea. Esta función permite preguntar a los seguidores de las páginas o miembros de grupos en Facebook para obtener un *feedback* o su opinión sobre algún tema. Esto permite tanto recoger datos sobre las opiniones y preferencias del público, como reforzar el diálogo y la interacción entre los usuarios. Por ejemplo, en la Figura 10.5 vemos al director de contenido en Nafham (código C1ADM_MG) publicando una encuesta en el grupo cerrado *Crowd Teaching* que reúne a los voluntarios y creadores de contenido en Nafham. Pregunta a los miembros su opinión sobre qué temas hay que priorizar para ofrecer un mejor servicio en Nafham.

En el mismo contexto, y como consecuencia de las sanciones aplicadas contra Siria por parte de la Unión Europea, Estados Unidos y otros países, el acceso o el uso de sistemas de gestión de datos es casi imposible ya que es imprescindible tener un espacio en uno de estos países para almacenar los

datos. Esto hace que el trabajo de recogida y gestión de datos dentro de Siria sea difícil. Los trabajadores locales y los voluntarios intercambian datos e información sobre la situación de la educación en varias zonas de Siria a través de Facebook y WhatsApp. Por ejemplo, datos sobre los daños sufridos en una escuela, el número de niños y niñas fuera de la escuela, o información sobre el material que falta en alguna escuela o centro educativo. Esta información se descarga y se comparte posteriormente con las personas responsables de analizar las necesidades y de planificar las acciones a realizar. El responsable de datos en la oficina de UNICEF en Damasco (código C3_ADM_HS) expone lo siguiente:

“Intento documentar todo el trabajo que hacemos en UNICEF, a qué zonas hemos llegado, cuántas personas, cuántos niños y niñas, cuántos hombres y cuántas mujeres, cuántas madres y cuántos padres, todo tipo de información que pueda tener, lo registro en este programa para poder ayudarnos a planificar nuestras acciones futuras. En base a esto, hago estudios y análisis. Esto nos ayuda a ver las carencias que tenemos, las zonas que necesitan más ayuda, qué tipo de ayuda se necesita, qué tipo de acciones hay que hacer dependiendo del grado de la situación. Con los voluntarios y trabajadores de las organizaciones socias, me comunico sobre todo por WhatsApp y me mandan todos los datos por WhatsApp, como por ejemplo, fotos de las encuestas, fotos del material distribuido, vídeos de los niños y niñas, además de informes y evaluaciones en formato de grabación de voz. Yo me encargo de recoger estos datos, introducirlos en formato Excel y posteriormente en el programa que he creado para poder elaborar los informes necesarios para nuestro trabajo.”

Tal como se vio en el capítulo previo, el monitoreo y la evaluación son claves para poder evaluar y planificar los proyectos realizados y los pasos a seguir. Para poder analizar los datos recogidos, existen varias prácticas, algunas más tradicionales que otras, como introducir los datos en ficheros Excel y realizar el análisis en base a esto. No obstante, la presencia en las

redes sociales de las organizaciones ha significado una mejora en la calidad de los datos recogidos y las plataformas existentes en este ámbito han mejorado notablemente la calidad de los informes generados, como por ejemplo Google Analytics, utilizado por todos los casos estudiados, que permite medir y analizar el impacto de las publicaciones y la interacción de la comunidad con ellas. Esto les permite evaluar las estrategias y medidas actuales para planificar y organizar las futuras. Estas mismas plataformas permiten extraer informes y datos en diferentes formatos que suelen ser compartidos con otros departamentos de la misma organización con el fin de elaborar informes, algunos internos y otros públicos.

La responsable de las redes sociales en UNICEF Líbano (código C3ADM_RAD) confirma esta apreciación cuando afirma que los informes generados son muy importantes para los responsables del departamento de comunicación y les ayudan a mejorar su trabajo. Dice:

“Nos dimos cuenta de que los usuarios no miran los videos que son más de un minuto y 20 segundos en Facebook, antes había un malentendido de concepto y solíamos poner videos de cinco minutos de duración. Pero nadie los miraba. Ahora la situación es diferente, hemos aprendido y ahora llegamos a transmitir el mensaje de forma eficaz. Y todo gracias a los informes generados sobre el impacto de las acciones hechas por nuestra parte en redes sociales.”

10.4. Contribuciones de la tecnología a la situación psicosocial y la salud mental

Una de las dificultades que he mencionado anteriormente era la falta de profesional experto y preparado para trabajar con niños y niñas con trauma en la zona y más si necesita saber árabe. La dificultad de la movilidad y la falta de seguridad también se añaden a la lista de barreras para recibir una ayuda o soporte psicológico profesional. Por otro lado, la presión social, el miedo a ser juzgado y la falta de cultura de ayuda psicológica en el mundo

árabe, dificultan aún más esta tarea, como ya se ha expuesto anteriormente en el Capítulo 8 en Sección 8.2.

Sin embargo, y en estas condiciones de emergencia, se necesita una solución de emergencia. Las TIC en este ámbito pueden ayudar a eliminar muchas barreras existentes utilizando y aprovechando las herramientas existentes para ofrecer soporte en línea. Internet además permite la coordinación entre los expertos y crea una red de ayuda para los afectados dentro y fuera de Siria como lo recomiendan los expertos en Eloul y cols. (2013).

Por ejemplo, en el caso de un niño de 11 años que ha visto a su padre, hermano y primo morir frente a sus ojos antes de escapar al Líbano con su madre y sus tres hermanas, la directora de uno de los centros de Jusoor (código C2CD_ADM_HA) relata:

“...Entonces este chico me contaba por Facebook sus aventuras y peleas en la escuela, porque se había inscrito en una escuela pública después de haber acabado en Jusoor. Me dijo que llevaba con él un cable de electricidad para defenderse si le atacaban, se quejaba de cómo le trataban los profesores libaneses y cosas así. Pero el estilo que usaba para contarme estas cosas era muy diferente a lo que había sido antes. Me acuerdo que cuando era su profesora y le hablaba ni siquiera me miraba, siempre bajaba la mirada cuando le hablaba.”

El niño utilizó el servicio de mensajería en Facebook como un canal de confianza para transmitir sus frustraciones y rabia a una persona de confianza que en este caso era la directora. Al inicio la directora pensaba que el niño pretendía presumir de sus logros, pero después de intercambiar varios mensajes se dio cuenta de que la situación era más grave y se puso en contacto con la consejera del centro. La directora explica:

“Así que se lo comenté a la consejera psicóloga y con su ayuda llevamos un año dándole apoyo psicológico a través de los mensajes por Facebook, hace muy poco que se ha animado a venir aquí para tener una sesión cara a cara.”

Cuando pregunté a la consejera psicóloga sobre el caso me confirmó que ha utilizado esta técnica de soporte psicológico a distancia con varias personas, incluso con algún docente que migró y dejó el trabajo con Jusoor. La consejera me dijo:

“En el caso de este niño, era difícil hacer el seguimiento porque ya no era alumno de Jusoor, entonces no se le podía llamar para una consulta o hacer un seguimiento directo de su comportamiento, por lo tanto he optado por asesorar a la persona con quien tomó el contacto (la directora) ya que había logrado crear una relación de confianza con él. Al final ella me mandaba por WhatsApp los mensajes que él le mandaba por Facebook, yo le mandaba la respuesta y ella se la mandaba, y hemos seguido esta técnica un tiempo, hasta que un día vi que era tiempo de ofrecerle una sesión directa conmigo. Al inicio no quiso verse cara a cara, así que la hicimos por WhatsApp, y después de un par de llamadas WhatsApp vino a mi despacho y hemos seguido desde ahí.”

Continúa la consejera:

“El WhatsApp y Skype me han solucionado muchos problemas en mi trabajo, porque aparte de mi trabajo con Jusoor también ofrezco apoyo psicológico a refugiados en Jordania y en otros países con estas herramientas. Hay pocas personas preparadas que puedan ofrecer soporte en árabe y la distancia física no afecta la eficiencia de mi trabajo, al revés, están más a gusto, y hablan más abiertamente, especialmente si no hay cámara, es como un monólogo interior para ellos pero yo estoy al otro lado de la línea.”

Lo que ha tenido que ver y vivir este niño, igual que muchos otros menores, dañó su estabilidad mental tal como me lo confirmó la consejera. El número de personas que necesitan ayuda es muy elevado y no se limita a los menores sino que también incluye a los adultos. No obstante, y como ya se ha explicado en el Capítulo 8, la falta de personal formado, además de la inseguridad y

dificultad de transporte, hace que sea muy difícil ofrecer la ayuda adecuada a los afectados.

Este tipo de prácticas merece ser estudiado y desarrollado más en profundidad por los posibles beneficios que pueda aportar a una mayor cantidad de afectados. Como se ha podido ver en otros trabajos exitosos, como el de Face IT (Williamson, Griffiths, y Harcourt, 2015) que ofrece una intervención psicosocial en línea compuesta de ocho sesiones para jóvenes con una diferencia física visible, utilizando el entrenamiento de habilidades de interacción social y terapia cognitivo-conductual (TCC). Todo el material utilizado en este proyecto ha sido adaptado para usarse en línea, sobre todo material audiovisual con el fin de enseñar a los participantes habilidades útiles de comunicación verbal y no verbal, estrategias positivas para manejar el estigma social y herramientas para interacciones sociales hábiles.

En este caso, las tecnologías, en especial las aplicaciones de mensajería instantánea, las herramientas de video conferencia y las redes sociales, ofrecen una solución en dos ámbitos principales: primero para realizar las sesiones y las consultas de forma virtual en línea, lo que permite llegar a un número mayor de personas sin necesidad de desplazarse, y segundo, para la formación de personal y de trabajadores sociales donde pueden realizar la formación necesaria dentro del plan de emergencia al personal local, sea los docentes, trabajadores sociales o los voluntarios, además de ofrecer la formación y orientación necesaria a padres y madres.

En el mismo contexto, aparece otro resultado interesante en cuanto a las relaciones sociales e interacción social en línea, entre los miembros de la comunidad digital y su impacto en la vida social del internauta *offline*. La relación entre la interacción social en línea o digital con la comunidad digital además del *feedback* positivo por parte de los internautas tiene un impacto positivo en la autoestima de la persona voluntaria. Las personas en riesgo de exclusión social por su estado de refugiado, ven un valor añadido en el trabajo de voluntariado y especialmente en enseñar o ayudar a alguien para aprender. Les aporta una sensación de utilidad que les motiva a seguir. El refugiado tiende a sentirse inútil o inferior a las personas locales y ser activo en la sociedad ayuda a recuperar la confianza en sí mismo y aumenta la

motivación.

Esto se ve confirmado en el caso del alumno de secundaria (código C1VC_SO), un voluntario creador de contenido en la plataforma Nafham, que dice:

“La verdad es que mi círculo de amigos actual lo conocí a través de Nafham, también he quedado con muchos otros alumnos que me querían conocer en persona. También muchos padres me escribieron diciendo que sus hijos me ven como ejemplo y que querían quedar conmigo para conocerme. Algunos hasta me invitaron a casa a comer. Mi círculo de amigos se ha extendido y mis contactos se multiplicaron, eso me da mucha satisfacción, el trabajo en línea me ha acercado mucho a la gente de forma física.”

En su caso, participar en la creación de contenido le dio la posibilidad de tener un reconocimiento y apreciación a través de las personas que utilizaron sus videos para estudiar. Esto le motivó a mejorar la calidad de sus videos, a seguir aprendiendo y a encontrar un sentido a la vida.

Aparte de la comunidad que ha podido construir gracias a la plataforma Nafham, también le ha pasado lo mismo en Facebook, y lo expone así:

“Tengo un grupo de Facebook con otras dos personas que conocí en línea a quien les gusta el business. Entonces compartimos material formativo sobre consejos para montar negocios y para aprender cosas sobre gestión de empresas. Somos jóvenes pero soñamos en grande. A mí me gustaría montar una empresa en el futuro donde pueda aplicar las cosas que estoy aprendiendo. Hacemos a veces un hangout para discutir algún tema o a veces solamente para ponernos al día. Vivimos en tres países diferentes. Mira que a mucha gente el Facebook le parece una pérdida de tiempo, pero a mí personalmente me parece una fuente de información muy valiosa y una herramienta de comunicación muy potente. Para mí, aprender no se limita a saber programar, sino también otras cosas, como por ejemplo cocinar, a mí me gusta comer y me gusta cocinar, aprendo muchas cosas sobre la cocina

y la comida por Facebook. También me gusta la música, entonces estoy en grupo donde hablamos sobre música en Facebook. He hecho muchos amigos a través de Facebook.”

Los grupos de Facebook permiten a los internautas encontrarse por temas, y dependiendo de la actividad de cada miembro se producen interacciones y relaciones, primero de forma digital, pero que a largo plazo pueden ser trasladadas a un encuentro físico y probablemente un inicio de relación de amistad.

En el caso del docente (código C1CD_HM) del cual he hablado en el capítulo previo, participar en la creación de contenido educativo de forma voluntaria, también en la plataforma de Nafham, le ha supuesto un giro radical positivo en su vida. Gracias a su participación y al reconocimiento que la comunidad digital dio a su trabajo, su autoestima ha mejorado y le da una satisfacción que le motiva para hacer más videos y ayudar a más gente. Lo explica así:

“Yo quería que mi mujer y que mis niñas se sintieran orgullosas de mí. Quería hacer algo para mostrar que yo también puedo ser importante y que puedo ser útil. Nafham me dio todo esto.”

En el mismo contexto, dice:

“Empecé con ocho vídeos y ahora tengo más de 1 400 vídeos en Nafham. Soy el docente con el mayor número de seguidores y de comentarios. Gracias a mi fama en Nafham he empezado a tener ofertas de trabajo de escuelas de buena reputación y mis compañeros, familiares y amigos ya podían ver mis logros gracias a los posts que ponía Nafham en Facebook y que yo compartía en mi página. También he recibido comentarios y mensajes de varias personas en los cuales me decían que gracias a tal o cual vídeo han podido entender tal o cual tema. También hay otros que ponen sus comentarios directamente en la sección de comentarios de cada vídeo, los comentarios son o de forma general sobre Nafham o sobre el contenido de los vídeos. En su mayoría, los cometarios

son positivos y con algunos, se lo juro, se me llenan los ojos de lágrimas de alegría, porque son personas que desconozco, no tienen ningún interés en decirme cosas bonitas y positivas.”

Esto también me lo ha confirmado un joven estudiante universitario refugiado sirio que encontré en el Líbano, a quien no entrevisté de forma formal. Me comentó que para él era muy difícil encontrar su lugar entre sus compañeros en la universidad o en la calle. El joven utiliza Facebook para estar en contacto con otros jóvenes en grupos temáticos. Me dijo que:

“Facebook es un lugar donde uno puede expresar sus ideas y sus pensamientos sin ser intimidado. En el Líbano, donde se descuida y desprecia a los refugiados, es demasiado difícil encontrar una plataforma que brinde este espacio.”

En el caso de los alumnos y alumnas, y también docentes que han sido obligados a dejar su entorno natural para encontrarse en una nueva sociedad donde hay muchos factores y barreras que impiden su integración, ya sea por el idioma o por el rechazo que se puede sentir, como se ha explicado en el capítulo anterior, lo que afecta de forma directa su estado y su frágil estabilidad psicosocial al ser expuestos a los factores relacionados con el conflicto.

Como se puede apreciar en la Figura 10.6, un nuevo modelo de inclusión social se puede conseguir a través de la interacción con la comunidad virtual. En otras palabras, la aceptación de la comunidad digital abre un espacio para la integración social deseada y necesaria para la estabilidad de la persona, su motivación y esperanza. Las relaciones que se pueden construir en los entornos digitales, tal como se ha confirmado en la opinión de varios informantes, pueden llevar a una integración y aceptación social en entornos reales, que cambiará la situación del individuo.

En consecuencia, estos entornos digitales ofrecen un espacio libre para existir, lejos de los prejuicios sociales. Como se ha podido ver en el marco metodológico, en la sección de entornos digitales 4.4.6, en los trabajos de Barrero Tiscar (2015) y Palomo Molano (2010) la interactividad en generada en los entornos digitales se traduce en nuevas fórmulas de cooperación entre

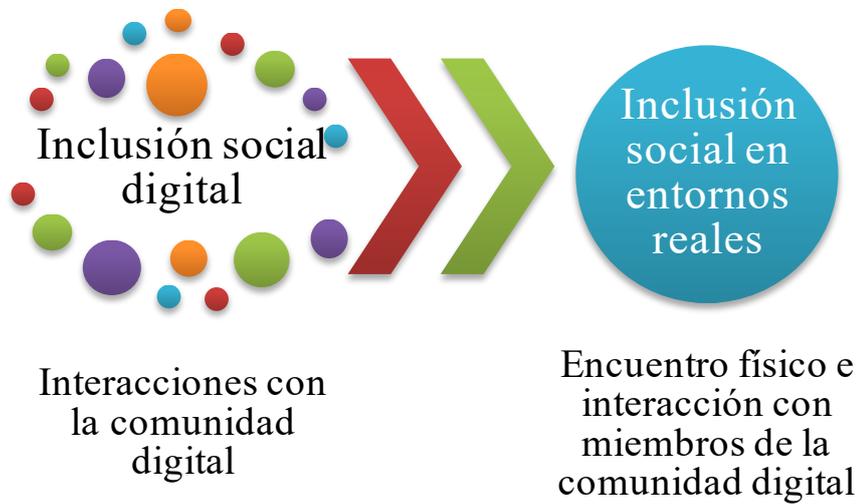


Figura 10.6: Relación inclusión social digital a inclusión social en entornos reales - Elaboración propia.

los usuarios en la red, un tipo de cooperación que supera las barreras y esquemas de interacción entre las poblaciones, de forma que democratiza el flujo y el intercambio de la información. Entonces, esta libertad de existir, de expresarse y de comunicarse con los demás tiene un impacto positivo en el desarrollo personal y en la mejora del aprendizaje del individuo.

Parte V

Conclusiones y recomendaciones

Capítulo 11

Conclusiones

Al llegar a este punto de la investigación y tener que redactar las conclusiones finales de la misma, es momento de detenerse para pensar y reflexionar sobre el camino recorrido. Esta investigación nació de una motivación personal para buscar respuestas a las preguntas que tenía sobre el destino de la infancia de mi país.

En la primera visita que hice al Líbano como parte de mi trabajo de campo, recuerdo que durante los primeros días me sentí impotente, incapaz de emprender el trabajo que quería hacer. No había manera de describir la situación en la cual se encontraban los refugiados sirios, tanto los mayores como los menores. Tenía previsto entrevistar a varias familias (madres sobre todo) con quien pude contactar gracias a mis contactos personales en el Líbano, pero decidí posponer todo para reflexionar sobre el motivo de mi investigación. Entonces, recorrí las calles, visité a varios centros de educación informal y fui a ver las instalaciones de los campamentos informales en el sur del Líbano, además de visitar al campo de refugiados Shatila.

¿El rol de las TIC en la educación en situaciones de conflicto armado?
¿Cómo? ¿En qué mundo vivo yo?

No obstante, y después de haber asistido a las clases en varios centros educativos informales y de haber hablado con expertos en el terreno, académicos y miembros o profesionales de organizaciones no gubernamentales y de organizaciones internacionales, llegué a la conclusión de que sí, era relevante

e importante. Mi trabajo recobraba su sentido. Como me dijo una de las docentes que entrevisté: pese al caos, a la pobreza, a la guerra y a la lista interminable de barreras, existe siempre una ventana de oportunidad para hacer algo. Entonces tomé la decisión de investigar las oportunidades reales del uso de las TIC para garantizar el acceso a la educación en el contexto del conflicto armado sirio, además de averiguar las oportunidades de mejora de los usos actuales.

A pesar de las dicotomías y obstáculos presentes en la realidad del conflicto, desde el primer momento en que decidí hacer esta investigación, he tenido una fe interna que me ha motivado durante todo el proceso, esta fe que se presenta hoy firme y fuerte: la educación es un derecho humano fundamental y ningún niño o niña deben ser negados de acceder a ella. La educación es necesaria para mejorar la vida y el futuro de una generación entera que sigue en estos momentos atrapada en este conflicto.

La pregunta principal de la investigación fue: ¿Qué rol tienen las TIC para superar los obstáculos y ayudar a proporcionar acceso a la educación en contextos de conflicto armado?

Para contestar esta pregunta era fundamental conocer la situación de la educación para los niños y niñas sirios en edad escolar y averiguar los obstáculos y barreras para acceder a la educación en el caso sirio primero, y después identificar los usos de las TIC en los tres casos de estudio que podrían garantizar el acceso a la educación.

En adelante, se presentan las reflexiones generales en cuanto a las oportunidades que ofrecen las TIC para la educación en situaciones de conflicto armado. Además de presentar las oportunidades más pertinentes y las limitaciones de las mismas, se presentan igualmente recomendaciones precisas para una optimización del uso de las TIC y se cierra con propuestas de futuras investigaciones siguiendo las líneas de esta investigación.

11.1. Oportunidades que ofrecen las TIC – Reflexiones generales

En términos generales, y como una primera reflexión, se puede confirmar que las TIC facilitan el acceso a la educación, formal y no formal, para los niños y niñas afectados por el conflicto armado en Siria, sea aquellos en condición de desplazados internos o refugiados en los países de acogida.

Una de las razones por las cuales las TIC funcionan en el contexto de un conflicto armado y/o de una emergencia es que pueden facilitar fácilmente el acceso a recursos de aprendizaje remotos, a estar en contacto con expertos y a conectarse con el resto del mundo. A través de Internet, se puede acceder a una gran cantidad de materiales de aprendizaje multimedia en casi todas las materias y temas desde cualquier lugar y en cualquier momento.

Queda claro también que las TIC no sólo son útiles para mejorar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes en las aulas, sino también porque ayudan a coordinar a todos los que trabajan para ayudar a reconstruir los sistemas educativos durante y después de la emergencia.

Las TIC también pueden facilitar la tarea de monitoreo y seguimiento, por las varias herramientas que ayudan a recopilar datos, como el mapeo de las escuelas destruidas, información sobre el número de niños y niñas desplazados y sin acceso a la educación o la posibilidad de hacer encuestas a docentes y compartir los datos con todos los agentes trabajando en la misma emergencia.

Adicionalmente, las TIC se pueden usar para planificar entre todos las respuestas y acciones a tomar, además de difundir la información de dichos planes de forma inmediata.

Además, las TIC han facilitado el acceso y el intercambio de la información sobre el conflicto y su impacto en la niñez y en la educación. Por ejemplo, gracias al uso de las redes sociales los niños y niñas sirios dieron a conocer su situación y sus necesidades con su propia voz. Al mismo tiempo, las redes sociales han sido útiles para recaudar fondos y financiar acciones concretas para la educación, como por ejemplo conseguir portátiles para la sala de

ordenadores o donaciones de libros para la biblioteca del centro educativo.

Otra ventaja que tienen las TIC es la capacidad de reducir costes en varios ámbitos. Permiten acceder de forma gratuita a gran cantidad de material educativo de calidad y reducen el coste de desplazamiento de los expertos utilizando las herramientas de videoconferencia, entre otros ejemplos.

En los siguientes párrafos, presento las oportunidades más relevantes destacadas en esta investigación.

11.1.1. Capacitación y desarrollo docente

Como se puede ver en varios estudios, como M. Mendenhall y cols. (2015), el rol del docente es crucial para dar continuidad a la educación de los niños y niñas afectados, y facilitar la inclusión en las sociedades de acogida, además del importante papel que juegan en el ámbito psicológico del niño o de la niña.

Sin embargo, y como se muestra en el Capítulo 8, la gran mayoría de los docentes trabajando con los niños y niñas sirios, sea dentro de Siria o en los países de acogida, no están preparados ni cualificados para enseñar en situaciones de conflicto armado. Además, la gran mayoría de aquellos que trabajan en los centros educativos no formales en los campos de refugiados no eran maestros de profesión, pero como no podían ejercer su profesión en el país de acogida (en el caso de esta investigación, en el Líbano), se ofrecían como maestros. Entonces, las administraciones escolares se responsabilizaron de dotar a los maestros y a todo el personal educativo el apoyo y la supervisión adecuados, incluso para temas no administrativos, tomando en cuenta que el bienestar y la motivación de los maestros, lo mismo que el alumnado, se ven impactados por el conflicto.

La investigación demuestra que las TIC pueden tener un valor añadido en la formación y desarrollo docente de varias formas. En principio, el docente puede acceder a mucho material temático en línea que pueda ayudarle a la preparación de las clases, además tener acceso a muchos cursos y tutoriales de forma gratuita, sea en YouTube o en formato más estructurado como es el caso de los cursos MOOCs.

No obstante, y según lo reportan los docentes mismos, en la mayoría de los casos el docente abandona el curso ya sea por el idioma, o por no disponer de un ordenador en casa, o por la falta de seguimiento y apoyo. Sin embargo, el formato más eficaz y eficiente es el modelo semi-presencial (*blended learning*) con el uso de dispositivos móviles (*mobile learning*) y aplicaciones de mensajería instantánea (WhatsApp). Este formato permite la creación de grupos de discusión que facilitan el intercambio de información y documentos entre los participantes y permite recibir las instrucciones y apoyo por parte del monitor/formador. Estos modelos implementan además ejercicios de autorreflexión, como pedir al docente que se grabe a sí mismo dentro del aula y comparta el video con sus pares para retroalimentación y seguimiento. Los docentes confirman que este tipo de prácticas les resultan muy útiles y aumentan su motivación al ver los resultados positivos con el alumnado y sentirse acompañados en su misión.

11.1.2. Hacia una metodología centrada en el educando

En el mismo contexto, las TIC juegan un papel importante, porque ayudan a los docentes en la transición hacia una educación centrada en el alumno más que en el docente, como lo recomiendan los expertos (INEE, 2004; UNESCO, 2019).

Al aumentar la motivación, se genera una mayor participación en las actividades educativas además de mejorar el aprendizaje, según informaron los docentes. El aumento de la participación también se debe a que el alumno y la alumna se sienten participes en el aprendizaje y en la creación del contenido. En este contexto, nos identificamos con el trabajo de Bosco y cols. (2019) que confirma que la principal fuente de la motivación es el hecho de que a los propios estudiantes se les permitió decidir qué hacer y trabajaron en función de sus propios intereses.

Asimismo, la investigación demuestra que la motivación aumenta más aún cuando las tareas implican trabajos en grupo o en pares, sea en el aula o en línea, en particular para el aprendizaje de idiomas (el inglés) y en trabajos

basados en proyectos.

En consecuencia, como se ha demostrado, las TIC mejoran el trabajo colaborativo que a su vez, como ya lo han indicado otros autores (Bosco y cols., 2019; Duarte-Hueros y cols., 2016; López-garcía, 2014; Vaquerizo García, 2012) tiene un impacto positivo al mejorar las relaciones entre pares, reducir la violencia entre ellos, disminuir la frustración del alumnado y mejorar el aprendizaje. Es importante subrayar que las mejores experiencias se han reportado cuando el docente actuaba como guía y monitor, dejando espacio al alumno a través de una metodología activa y participativa, y manteniendo una evaluación y seguimiento continuos del desarrollo del aprendizaje.

11.1.3. Cadenas de comunicación y entornos digitales de confianza

Como se ha podido ver en el marco teórico, uno de los impactos que tiene el conflicto armado en la infancia es sacudir su estabilidad emocional y física, además de convertir los lugares seguros como la escuela en fuentes de miedo y peligro. En el mismo contexto, y como se demostró en el Capítulo 8, los niños y niñas carecen de entornos seguros donde estar, y sufren del rechazo y la exclusión social en las sociedades de acogida. Los niños y niñas tienen la necesidad de sentirse seguros y protegidos, además de tener una persona de confianza a quien puedan acudir.

En este contexto, la investigación demuestra que las TIC aumentan y mejoran notablemente la comunicación entre los docentes y los alumnos y alumnas. Esto se ve confirmado igualmente en otros trabajos como el de Alonso y cols. (2014) donde asegura que los procesos comunicativos como los colaborativos entre docentes y estudiantes, tienden a verse favorecidos con el uso de las TIC. Por una parte, la comunicación es activa y sincrónica, y por otra parte se ha notado que la comunicación entre ambos grupos ha aumentado notablemente, lo que se ve reflejado en un incremento de la implicación del profesorado y del alumnado en las actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula.

En el contexto de la investigación se vio que la red social Facebook y la

aplicación de mensajería instantánea WhatsApp aseguran un espacio privado y directo con el docente, lo que ayuda a complementar las acciones del docente en el aula, ya que le permite dar un seguimiento de forma personalizada, y el acceso a un espacio de conversación privada que puede servir, como se ha mostrado en el capítulo de los resultados, para dar apoyo psicológico a quienes lo necesiten.

Como resultado, las TIC están ayudando a crear redes de apoyo necesarias e imprescindibles para el desarrollo y estabilidad de los niños y niñas. Los canales de comunicación facilitados por las TIC se utilizan igualmente de forma amplia entre los docentes, padres y madres y administración de los centros educativos, reforzando aun más las redes de apoyo entre los cuidadores (*care givers*). Dichas redes se convierten en comunidades de aprendizaje y proporcionan a los alumnos y alumnas una sensación de pertenencia, en un entorno de aprendizaje amigable e interactivo.

Se ha demostrado igualmente que estos mismos canales de comunicación son duraderos y sostenibles. En la mayoría de los casos, la comunicación y las relaciones entre alumnado y docente se mantienen aunque haya acabado el curso o el docente o el alumno haya viajado al exterior o regresado a Siria.

En consecuencia, la interacción en los entornos digitales, como participar en debates y discusiones, o producir y compartir material educativo audiovisual, favorece y refuerza las relaciones sociales en línea creando una inclusión digital que a su vez favorece la inclusión social en el mundo real. En este sentido, las TIC ofrecen una de las soluciones al problema de la exclusión social que sufren los refugiados en las sociedades de acogida. Como se ha podido constatar en capítulos anteriores, esta exclusión impacta de forma negativa su estado psicosocial y afecta su estabilidad y desarrollo tanto personal como profesional.

11.1.4. Apoyo psicosocial

Otra ventaja importante resultado del uso de las TIC en emergencias que se ha podido destacar en esta investigación es la posibilidad de ofrecer un apoyo psicosocial virtual. Como se ha podido ver en el Capítulo 8, el

conflicto ha impactado de forma negativa la estabilidad psicosocial y salud mental tanto de los menores como de los adultos. Las manifestaciones del funcionamiento psicológico deteriorado asociado con el trauma pueden incluir retraimiento social y conductas regresivas, hiperactividad o disociación, flashbacks, agresión, incapacidad para concentrarse, dificultades de apego, dificultades de memoria, trastornos del sueño, sentimientos de culpa, depresión, trastorno de estrés postraumático y ansiedad. Además, se ha podido confirmar que muchos han perdido la capacidad del habla, lo que dificulta la comunicación y la relación con ellos, y por consiguiente, su terapia.

Como ya se ha demostrado en la investigación, las TIC (Facebook, WhatsApp y aplicaciones de videoconferencia) presentan una solución para este problema de tres formas distintas: primero y lo más importante, con la comunicación virtual las personas son más receptivas que en un encuentro cara a cara, ya que por barreras socioculturales y de seguridad las personas no acudían al servicio ofrecido en persona; segundo, ha permitido el acceso a terapias en lengua árabe conectando con expertos psicólogos residentes en otros países, lo que ha significado mejores resultados para todos, y por último, el ahorro en los costes de desplazamiento de los expertos. Además de la posibilidad de formar de forma gratuita a los trabajadores sociales y voluntarios trabajando en el terreno.

11.1.5. Girls empowerment

Por último, pero no menos importante, la investigación demuestra que gracias a las TIC, las niñas tienen más posibilidades de acceder a la educación y a aprender. Se ha podido mostrar que la motivación y participación de las niñas es superior a la de los niños. En uno de los casos estudiados se confirma que la participación de las niñas es 5% superior a la de los niños en la producción de material educativo en línea. Adicionalmente, se ha demostrado que las niñas fueron capaces de asumir el rol de líderes, fortalecer la confianza en sí mismas y adquirir los conocimientos necesarios tanto para la producción de material educativo en línea como para liderar e innovar en proyectos educativos con TIC. Como se ha podido ver en los resultados de

esta investigación, internet está dando un espacio libre para comunicarse con pares y con el mundo exterior, acceder a la información, formarse y acceder a redes de apoyo y también convertirse en un ejemplo a seguir para otras niñas en situaciones similares. La formación a distancia de niñas jóvenes en zonas de difícil acceso y zonas sitiadas ha tenido un impacto muy positivo en el desarrollo personal de aquellas, y ha generado proyectos similares iniciados y gestionados por ellas mismas, como el proyecto CODER01 (mencionado en Capítulo 9) que ha formado a más de 500 niñas en edad escolar en temas de programación mientras las escuelas estaban cerradas durante tres años en la ciudad de Homs, Siria.

Las TIC han ayudado a las niñas no solamente a tomar iniciativas sino también a protegerse y a traspasar las barreras socioculturales que les atan y restringen su derecho a aprender. En este sentido, las TIC ofrecen una oportunidad para un cambio social y mejora de la situación de las niñas, cambio que no dará marcha atrás en el periodo post-conflicto. Las propias niñas confirmaron que las TIC juegan un papel fundamental en su desarrollo personal y les ayudan a acceder al conocimiento, además de conectarles con el mundo exterior y motivarles para emprender.

11.2. Limitaciones para usar las TIC

Lo que resulta evidente es que la situación actual y las condiciones en las que se encuentra la sociedad de hoy, hacen inevitable que las TIC estén presentes en el sistema educativo, ya sea en tiempos de paz como en tiempos de guerra.

No obstante, y como lo precisa Alonso y cols. (2014), dotar a los centros educativos con recursos tecnológicos no es garantía de innovación y mejora de las prácticas pedagógicas. Será inútil pensar en implementar soluciones TIC solamente con el fin de utilizar las mismas prácticas educativas. En otras palabras, hay que tener en cuenta varios factores para garantizar un uso eficiente y sostenible de cualquier herramienta TIC. La falta de estrategia clara y la pobre planificación de cualquier iniciativa tiene por consecuencia un

impacto negativo y no alcanzará los objetivos deseados. Al mismo tiempo, la insuficiente coordinación entre las autoridades educativas, las agencias humanitarias y los diferentes actores impide que se aborden adecuadamente los recursos y las necesidades. Además, la falta de capacitación docente para el uso de las TIC en el aula afecta la adaptación del mismo a la herramienta y le causa un estrés añadido en vez de facilitar su misión.

Obviamente, las iniciativas educativas con TIC se ven limitadas y afectadas según la calidad y disponibilidad de la infraestructura existente. En el caso de la zona donde se ha realizado la investigación, la infraestructura se ve limitada por la lenta conexión a internet; la falta de electricidad y la escasez de ordenadores y otros hardwares en los centros educativos, la falta de soporte técnico y mantenimiento, además de la falta de fondos y financiación sostenible para tales proyectos.

La investigación demuestra que para una optimización del uso de las TIC, hay que tener en cuenta varios factores. Por ejemplo, queda claro que a la hora de implementar el aprendizaje móvil, el contenido y el material educativo utilizado tiene que estar conectado y relacionado al aprendizaje formal en las escuelas, ya que de esta forma los niños y niñas estarán preparados para la integración en la educación formal cuando sea posible. Al mismo tiempo, el material desarrollado tiene que ser coherente con sus vidas y realidades.

Tal como lo demuestra esta investigación y como se confirma en otros trabajos (Sancho Gil y cols., 2015; Tauson y Stannard, 2018b; Trucano, 2005), el uso de las TIC en el aula está condicionado por la adaptación y aceptación del docente. Por lo tanto, los docentes deben ser capacitados para un uso productivo de las TIC. La disponibilidad de herramientas y soluciones TIC no conduce obligatoriamente a cambios en el comportamiento del maestro sin la capacitación complementaria y un enfoque teórico general diseñado para mejorar el aprendizaje. En algunos casos, se ha visto que la introducción de las TIC ha significado un peso adicional a las muchas tareas del docente lo que le ha causado un estrés añadido que ha afectado de manera negativa su rendimiento.

Por consiguiente, hay que tomar en cuenta las opiniones y perspectivas de los docentes antes de introducir las TIC en el aula, además de dotarles

con la capacitación suficiente.

11.3. Recomendaciones

Invertir en la educación de los niños y niñas afectados por un conflicto armado significa invertir en el futuro de la paz. Las TIC, como se ha podido demostrar, tienen un rol significativo en facilitar esta tarea.

En el contexto de la presente investigación, se ha llegado a tres recomendaciones principales para una optimización del uso de las TIC que garantice el acceso a una educación de calidad y sostenible.

En primer lugar, se recomienda ante todo invertir en el docente y dotarle con las herramientas necesarias para ayudarlo en su tarea. La capacitación de los maestros tiene que ser en temas de alfabetización digital, pedagogía y gestión de clase. Como se ha mostrado, la pedagogía centrada en el alumno brinda mejores resultados al nivel de aprendizaje y desarrollo personal del alumnado, especialmente en las condiciones en las cuales se encuentran los refugiados y internamente desplazados. La inversión en la formación docente dará resultados a largo plazo que tendrán su impacto positivo tanto durante el presente como en un futuro, durante el periodo postconflicto.

En segundo lugar, la estabilidad psicosocial y salud mental, tanto de los alumnos y alumnas como de sus cuidadores, docentes y padres y madres, es esencial para poder seguir adelante. Las redes de apoyo creadas gracias a las TIC ayudan a favorecer un entorno solidario que fomenta un mayor bienestar psicosocial. Lo ideal sería que los ambientes educativos y comunitarios que rodean a cada niño y niña trabajen conjuntamente para asegurar que reciban la mejor atención y seguimiento posibles; esto incluye la comunicación entre padres, madres y maestros, consejeros y otros si fuera necesario. Por lo tanto, se recomienda invertir en mejorar las iniciativas existentes con TIC para elevar su nivel en términos de organización y sostenibilidad.

Tercero, y aunque sería importante probar nuevas herramientas, será más rentable y eficaz utilizar las herramientas existentes en el terreno. En otras palabras, habrá que ajustarse primero a los mismos medios utilizados por

las personas interesadas para garantizar una respuesta más rápida y sutil además de otras buenas prácticas. Además, y antes de implementar una nueva herramienta, habrá que invertir suficiente tiempo en la capacitación de los interesados para garantizar su adopción y asegurarse de la eficacia de la herramienta para lograr los objetivos deseados.

11.4. Limitaciones de la investigación

Ninguna investigación es completa, ya que siempre hay límites que impiden llegar a la perfección deseada. A lo largo de esta investigación me he encontrado con varios límites relevantes que describo a continuación.

En primer lugar, la naturaleza del tema la investigación en sí, ya que por razones de seguridad no se ha podido acceder físicamente a zonas calientes dentro de Siria, lo que ha limitado el acceso a informantes claves en estas zonas; en segundo lugar, la cantidad de datos recogidos ha sido muy grande y ha dificultado el proceso del análisis, por lo tanto se tomó la decisión de presentar una parte de los resultados en la presente investigación y presentar el resto de los resultados en forma de artículos científicos más adelante.

En tercer lugar, el factor económico ha tenido su peso en la realización de la misma, ya que es una investigación autofinanciada y no cuento con apoyo de ningún ente, y por consiguiente, he tenido que limitar mis viajes y estancias en el Líbano, y he tenido que trabajar (en un ámbito ajeno al académico) para poder financiar la investigación, además de enfrentar otros factores personales. En consecuencia el tiempo para trabajar en la tesis ha sido limitado.

11.5. Futuras investigaciones

Finalmente, esta investigación tiene una amplia posibilidad de continuidad en el tema de la capacitación de los docentes que trabajan con refugiados o con personas afectadas por un conflicto armado para la implementación de la pedagogías participativas y centradas en el alumno y averiguar como las

TIC podrían facilitar y mejorar tal capacitación. Al mismo tiempo, la investigación abre la puerta a varios temas innovadores, de la actualidad y poco tratados en trabajos de investigación de profundidad.

Considero que sería pertinente investigar en profundidad el rol de las TIC para facilitar el acceso al soporte psicosocial y psicoeducativo para las personas afectadas por un conflicto armado. Específicamente, sería conveniente pensar el rol de las TIC en el diseño y la implementación de un modelo socio-ecológico basándose en la teoría ecologista de Bronfenbrenner (1979), que sitúa al niño/a en el centro de un ecosistema en el que el desarrollo físico, cognitivo, social, espiritual y emocional influye en su bienestar.

Partiendo de los resultados de la investigación actual en cuanto al rol de las TIC en crear canales de comunicación y entornos digitales de confianza que garantizan un ambiente de apoyo, en el que la familia de un niño/a, la escuela y la comunidad están conectados, se podría investigar de forma más profunda el cómo, y se podría llegar a la creación de un ecosistema educativo inclusivo para los niños y niñas en situación de emergencia. Los resultados de tal investigación podrían tener un impacto altamente positivo en la mejora de la vida de muchas personas.

Por último, pero no menos importante, ya que es un tema cercano a mi corazón, sería conveniente investigar el papel de las TIC en el empoderamiento de las niñas (*girls empowerment*) en la zona de Oriente Medio, para inspirar e involucrar a una nueva generación de mujeres y niñas en los campos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. En línea con el objetivo 5, meta 5.b de la Agenda para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, y en base a los resultados de esta investigación, habría que investigar las normas y las formas en las que las TIC pueden mejorar el acceso de las niñas y jóvenes a la educación, ayudarlas a sobrepasar las barreras socioculturales y socioeconómicas para que puedan tomar el mando de sus propios destinos, y prepararlas para competir en el mercado laboral y ocupar puestos de liderazgo.

Capítulo 12

Conclusions

Having reached this point in this research and before having to present the final conclusions, I stop to think and reflect about the journey. This research was born out of a personal motivation to seek answers to the various questions I had regarding the fate of children in my country.

I remember that on my first visit to Lebanon as part of my fieldwork, during the first few days, I felt helpless and was unable to start the work I wanted to do. There was no way to describe the situation Syrian refugees were in, both older and younger. I had planned to interview several families (especially mothers) whom I was able to get in touch with thanks to my personal contacts in Lebanon, but I decided to postpone everything to reflect on the reason behind my research. To do this, I walked the streets, visited several informal education centers and went to see the facilities of the informal settlements in southern Lebanon in addition to visiting the Shatila refugee camp.

Doing a research on the role of ICTs in education in situations of armed conflict? Am I being realistic? Does that even make sense when everything looks destroyed in this part of the world?

However, after attending some classes at various informal educational centers and after speaking with experts working in the field, academics and members or professionals of non-governmental organizations and international organizations, I came to the conclusion that yes, it is possible, this re-

search should be carried out. As one of the teachers I interviewed told me, despite the chaos, poverty, war and the endless list of barriers, there is always an opportunity to do something. So, I made the decision to investigate the real opportunities of the use of ICTs to gain access to education in the context of the Syrian armed conflict, in addition to identifying the opportunities to improve its current use.

Despite the dichotomies and obstacles present in the reality of the conflict, from the first moment I decided to carry out this research, I have had an internal faith that has motivated me throughout the process. This faith remains firm and strong until today: Education is a right and no boy or girl should be denied access to it. Education is necessary to improve the life and the future of an entire generation that continues to be affected by this conflict.

The main research question that led to this study was: What role do ICTs play in overcoming obstacles and helping to provide access to education in the context of an armed conflict?

In order to answer the question, it was necessary to get to know the educational circumstances of the Syrian children of school age and to determine the obstacles and barriers withholding their access to education in the Syrian case first. Then, it was required to identify which uses of ICTs in each of the three case studies could guarantee access to education.

In what follows, the general reflections on the opportunities offered by ICTs for education in situations of armed conflict are presented, in addition to describing the most pertinent opportunities and their limitations. Finally, precise recommendations are laid out for optimizing the use of ICTs and, finally, the thesis closes with proposals for future research.

12.1. The opportunities offered by ICTs – General reflections

In general terms, and as a first reflection, this research has demonstrated that ICTs can facilitate access to education, both formal and non-formal, for

children affected by the armed conflict in Syria, whether they are internally displaced or refugees in host countries.

One of the reasons why ICTs work in the context of armed conflict and / or an emergency is because they can easily facilitate access to remote learning resources, as well as being in contact with experts and getting connected to the world. Through the Internet, a wealth of multimedia learning materials on almost all topics and subjects can be accessed from anywhere, anytime.

It is also clear that ICTs are not only useful for improving individual student learning in classrooms, but also because they help coordinate all those who work to help rebuild education systems during and after the emergency.

ICTs can also facilitate monitoring and follow-up since there are several tools that can help to collect data, such as mapping the schools that are destroyed, providing information on the number of displaced children with and without access to education, as well as to make surveys among teachers and share the data with all actors working on the same emergency.

Additionally, ICTs can be used so that all actors can together plan the responses and actions to be taken in addition to immediately disseminating information about them.

Furthermore, this research has shown that ICTs have facilitated access to and exchange of information on the conflict and its impact on children and education. For example, thanks to the use of social networks, Syrian children were given a voice to make their situation and their needs more visible. At the same time, the use of social media has served to raise funds to finance concrete actions for education, such as getting laptops for a computer room or donating books for a library in an educational center.

As the findings of this study have shown, another advantage that ICTs have is the ability to reduce costs in several areas. For example, it allows free access to a large amount of quality educational material, reducing the costs of travel by experts through the use of videoconferencing tools, among others.

In the following paragraphs, I present the most relevant opportunities of the ICTs highlighted in this research.

12.1.1. Teacher training and development

As can be seen in various studies such as (Aydin y Kaya, 2019; Hayward, 2017; M. Mendenhall y cols., 2015), the role of the teacher is essential to help affected children continue with their education and inclusion in host societies. In addition, teachers also play an important role in children's psychological stability and personal development.

However, as it has been shown in Chapter 8, the vast majority of teachers working with Syrian children, whether within Syria or in host countries, have not been prepared or qualified to teach in situations of armed conflict. Furthermore, the vast majority of those working in non-formal educational settings in the refugee camps were not teachers by profession. In fact, they were not allowed to practice their profession in the host country (in this concrete case, the host country was Lebanon) so they volunteered to teach. The school administrations then had to be responsible for providing teachers and all educational staff with adequate support and supervision, including for non-administrative issues. It is important to note that the conflict had a significant negative impact on the well-being and motivation of both teachers as well as students.

This research has shown that ICTs can be of particular value for teachers training and development in several ways. As seen in other works (Burns, 2011; Duarte-Hueros y cols., 2016; Sancho, Ornellas, Sánchez, Alonso, y Bosco, 2008; Sancho Gil y cols., 2015), the teacher can access a lot of material for class thanks to the internet, which can help him/her prepare the classes in addition to being able to access many courses and tutorials for free, such as on YouTube or in a more structured format, as is the case with MOOC courses.

However, and as stated by the teachers themselves in this study, in most cases the teacher abandons/terminates the course or the program; either because of limitations of the language (few courses are available in Arabic); because they do not have a computer at home, or because of lack of monitoring and support.

The approaches to teaching and learning vary among the many initiati-

ves set up to meet the educational needs of refugees and internally displaced. However, in this thesis it has been found that the most effective and efficient format is the blended learning model with the use of mobile devices (mobile learning) and instant messaging applications (WhatsApp). This format allows the creation of discussion groups that facilitate the exchange of information and documents between the participants and allow receiving the instructions and support from the instructor/trainer.

At the same time, self-reflection exercises are implemented in this model, such as asking the teachers to record themselves in the classroom and share the video with their colleagues to receive feedback and for follow-up. The teachers in this research have confirmed that this type of practice is very useful to them. It increases their motivation when they witness positive reactions from the students as well as when they feel accompanied on their mission by other colleagues online.

12.1.2. Towards a learner-centered pedagogy

In the same context, this research has identified that ICTs play an important role in helping teachers to switch to a student-centered rather than teacher-centered education, as recommended by experts (INEE, 2004; UNESCO, 2019).

This research has shown that the use of ICTs increases children's motivation, reduces their stress, improves attention and concentration, in addition to improving relationships between peers as well as contributing to collaborative work, among other benefits. By increasing student motivation, both a greater participation in educational activities is generated and improved learning outcomes are achieved, according to the teachers interviewed. The increased participation is also due to the fact that the student is involved in both learning and creating the content. In this context, we agree with the work of Bosco y cols. (2019) that confirms that the main source of motivation for students is the fact that they themselves are allowed to decide what to do and that they learn guided by their own interests.

Furthermore, this research has shown that student motivation is most

often noticed when it comes to tasks involving group work or in pairs, whether in the classroom or online, particularly for language learning (English) and in project-based assignments.

Consequently, as demonstrated in this thesis, ICTs improve collaborative work, which, in turn, and as indicated by other authors (Bosco y cols., 2019; Duarte-Hueros y cols., 2016; Gillen y cols., 2007; López-garcía, 2014; Vaquerizo García, 2012) seems to have a positive impact on improving relations between students, reducing violence between them, reducing student frustration and generally improving their learning.

This thesis has shown that the best experiences have been brought about when the teacher acted as a guide and instructor, leaving space for the student by using an active and participative methodology, while conducting continuous assessment and monitoring of their learning development.

12.1.3. Communication chains and trusted digital environments

As has been demonstrated in the theoretical framework Chapter 3 as well as in the findings Chapter 8, one of the impacts that armed conflict has on children pertains to their emotional and physical stability, in addition to turning safe places like school into sources of danger and fear. Children are in need of feeling safe and protected, in addition to having a trustworthy person to whom they can turn to. However, as it has been shown in Chapter 8, Syrian children often suffer from rejection and social exclusion in host societies.

In this context, this research has shown that ICTs significantly increase and improve communication between teachers and students. This is also confirmed in other works such as that of Alonso y cols. (2014) where they emphasizes that communication processes, such as collaborative processes between teachers and students, tend to benefit from the use of ICTs. As it has been presented in the findings Chapter 10, on the one hand, through the use of ICTs communication has become active and synchronous and, on the other hand, it has been noted that communication between both groups has increased significantly, which is reflected in an increase in the involvement

of teachers and of the students in the learning activities developed in the classroom.

In the context of this research, the social network site Facebook and the instant messaging application WhatsApp, have been seen to ensure a private and direct space with the teacher, which helps complement the actions of the teacher in the classroom, as well as have a personalized follow-up and have a private conversation space that can serve, as shown in the results part, to give psychological support to those who need it.

As a result, in this study's context, ICTs are helping to create necessary and essential support networks for the development and stability of children. The communication channels facilitated by ICTs are also used widely among teachers, parents and administration of educational centers, further reinforcing support networks among caregivers. These networks become learning communities and provide students with a sense of belonging, in a friendly and interactive learning environment.

In this thesis it has also been shown that these same communication channels are durable and sustainable. Often the students and teachers stay in touch and maintain a relationship even after the course has ended or the teacher or student has traveled abroad or returned to Syria.

Consequently, the interactions and communication that take place in digital environments, such as participating in debates and discussions, and producing and sharing audiovisual educational material, favor and reinforce online social relations, creating digital inclusion that in turn leads to social inclusion in the real world. As it has been discussed in previous chapters, this exclusion negatively impacts their psycho-social status and affects their stability and personal and professional development. In this sense, my thesis has shown that ICTs offer some of the solutions to the problem of social exclusion suffered by refugees in host societies.

12.1.4. Psycho-social support

Another important advantage that has been highlighted in this research is the possibility of offering virtual psycho-social support. As seen in Chapter 8,

the conflict has negatively impacted the psycho-social stability and mental health of both minors and adults. Manifestations of impaired psychological function associated with trauma may include social withdrawal and regressive behaviors, hyperactivity or dissociation, flashbacks, aggression, inability to concentrate, attachment difficulties, memory difficulties, sleep disorders, guilt feelings, depression, disorder of post traumatic stress and anxiety. In addition, it has been confirmed that many have lost the ability to speak, making both communication with them as well as treatment difficult.

As demonstrated in this research, ICTs (Facebook, WhatsApp and video conferencing applications) provide a solution to this problem in three ways. First and most importantly, through virtual communication, people seemed more receptive than in a face-to-face meeting, given that due to socio-cultural and security barriers people did not go to the service offered in person. Second, ICTs made access to psychological treatment and support in the Arabic language possible, by virtually connecting the patient with psychologists and experts residing in other countries, which has improved communication and lead to better results of the treatment. Finally, the use of ICTs has led to cut in the costs of travel for the experts since they have had the possibility of offer free of charge online training to social workers and volunteers working in the field.

12.1.5. Girls empowerment

Last but not least, this research has shown that, thanks to ICTs, girls are more likely to access education and learn. In this study, it has also been ascertained that the motivation and participation of girls is higher than that of boys. In fact, in one of the cases studied the participation of girls was 5 % higher than that of boys in the production of online educational material. Additionally, it has been shown that girls are capable of assuming the role of leaders, strengthening their self-confidence and acquiring the necessary knowledge both for the production of online educational material and for leading and innovating in educational projects with ICTs. As it has been seen in the results of this research, the Internet is providing a free space for

the students to communicate among themselves as well as with the outside world. This comes, of course, in addition to providing access to information, training and support networks. This also allows engaged users to become examples to follow for other girls in similar situations. In this thesis it has also been confirmed that distance training for young girls in areas that are either difficult to access and/or besieged has had a positive impact on the personal development of those girls. Importantly, the partakers often establish similar projects and initiatives that are initiated and managed by themselves. An example is the CODER01 project mentioned in the results, see Chapter 9, that has trained over 500 school-age girls on programming while the official schools were closed for 3 years in the city of Homs, Syria.

From a wide perspective, ICTs have not only encouraged girls to take initiative but also to help them protect themselves and to break socio-cultural barriers that limit and impede their right to learn. In this sense, this research has shown that ICTs offer an opportunity for social change and improvement of the situation of young girls, a change that will not be reversed in the post-conflict period. The interviewed girls confirmed themselves that ICTs play a fundamental role in their personal development and help them access knowledge, to connect them with the outside world and to motivate them to be more resourceful and ambitious.

12.2. Limitations of the use of ICTs

What is evident is that the current situation and the conditions in which today's society finds itself makes it inevitable that ICTs are present in the educational system, both in times of peace and in times of war.

However, as we can see in other studies (Alonso y cols., 2014; Dahya, 2016; Tauson y Stannard, 2018b; Wendeson, Ahmad, y Haron, 2010), equipping schools with technological resources is not a guarantee of innovation and improvement of pedagogical practices. It will be useless to think that implementing ICT solutions automatically lead to their sustainable and effective use.

In other words, several factors must be taken into account to guarantee the efficient and sustainable use of any ICT tool. Lack of clear strategy and poor planning of any initiative may have a negative impact and thus may not achieve the desired objectives. At the same time, insufficient coordination between educational authorities, humanitarian agencies and different actors prevents resources and needs from being adequately addressed. In addition, the lack of teacher training for the use of ICTs in the classroom affects the adaptation of the tool and causes added stress to the teacher instead of facilitating its mission.

Obviously, educational initiatives with ICTs are limited and affected by the quality and availability of the existing infrastructure. In the case of the geographical area where the research has been carried out, the infrastructure is limited by the slow Internet connection; the lack of electricity and the shortage of computers and other hardware in schools, the lack of technical support or maintaining in addition to the lack of funds and sustainable financing for such projects.

This research has shown that for optimizing the use of ICTs, several factors must be taken into account. For example, it is clear that when implementing mobile learning, the provided content and educational material used must be connected and related to formal learning in schools. This allows that boys and girls will be prepared when they get integrated into formal education when it is again possible. At the same time, the material developed has to be consistent with their lives and realities.

As this research has shown and as confirmed in previous works (Sancho Gil y cols., 2015; Tauson y Stannard, 2018b; Trucano, 2005) the use of ICTs in the classroom is conditioned by the adaptation and acceptance of the teacher. Therefore, teachers must be trained for a productive use of ICTs. The availability of ICT tools and solutions does not necessarily lead to changes in teacher behavior without providing complementary training as well as a general theoretical approach designed to improve learning. In some cases, it has been seen that the introduction of ICTs has placed an additional burden on top of the many tasks of the teacher, which has caused added stress in a way that has affected their performance in a negative way.

Therefore, teachers' opinions and perspectives must be taken into account before introducing ICTs in the classroom, as well as making sure to provide them with sufficient training.

12.3. Recommendations

Investing in the education of children affected by armed conflict means investing in the future of peace. ICTs as it has been shown have a significant role in facilitating this task.

In the context of this research, three major recommendations have been reached for optimizing the use of ICTs to guarantee access to quality and sustainable education.

First of all, it is recommended to invest in the teacher above all and equip him/her with the necessary tools to help him/her in his/her task. Teacher training has preferably to be focused on issues of digital literacy, modern pedagogy, and classroom management. As argued above, student-centered pedagogy provides better results for the students' level of learning and personal development, especially in the conditions in which refugees and internally displaced persons find themselves. The investment in teacher training is an investment guaranteeing long-term results that will have a positive impact both in the present and in the future, including in the post-conflict period.

Secondly, the psycho-social stability and mental health of both the students and their caregivers, teachers and parents, is essential to be able to move on after the conflict has ended. As it has been verified in this research, the support networks created thanks to ICTs help to promote a supportive environment that fosters improved psycho-social well-being. Ideally, the educational and community settings surrounding each child should work together to ensure that they receive the best possible care and follow-up; this includes communication between parents, teachers, counselors, and others if necessary. Therefore, it is recommended to invest in improving existing initiatives with ICTs and taking them to a better level in terms of organization and sustainability.

Thirdly, even if testing new tools would be important and potentially beneficial, it is more cost-effective and more efficient to use existing tools in the field. In other words, it is imperative to adjust to the same means of communication among key actors, including teachers, students and parents, in order to rapidly establish smooth communication and other good practices. In addition, and before implementing a new tool, sufficient time and effort will have to be invested in training stakeholders to ensure its adoption and its efficiency in achieving the desired objectives.

12.4. This research's limitations

No investigation is complete or perfect since there are always limitations that prevent reaching the desired perfection. Throughout this investigation I have come across several limitations of which I will mention the most relevant.

Firstly, due to the nature of the subject of the investigation itself, and for security reasons, hot and besieged conflict zones within Syria have not been physically accessible, which has limited access to key informants in these areas.

Secondly, the amount of data collected has been very large and has made the analysis process difficult, therefore it was decided to present part of the results in this research and present the rest of the results in the form of scientific articles later on.

Thirdly, the economic factor has had its weight in carrying out the research. Given that it is a self-funded PhD and I have not had any funding from any entity, I have had to limit my trips and stay in Lebanon and I have had to seek employment (in a non-academic field) to be able to finance it. This limited the time I had to work with the thesis.

12.5. Future research

Finally, I believe that this investigation potentially could broaden the scope in the future with regards to the topic of training teachers who work

with refugees or with people affected by an armed conflict to implement participatory and student-centered pedagogies and identify how ICTs could facilitate and improve such an issue. At the same time, this research opens the door to several innovative topics, current and little discussed in in-depth research papers.

I consider it timely and pertinent to investigate in depth the role of ICTs to facilitate access to psycho-social and psycho-educational support for people affected by armed conflict. Specifically, I suggest for future research to take into account the role of ICTs in the design and implementation of a socio-ecological model based on the environmentalist theory of Bronfenbrenner (1979) that places the child at the center of an ecosystem in which physical, cognitive, social, spiritual and emotional development influences your well-being.

In particular, the results of current research regarding the role of ICTs in creating communication channels and trustworthy digital environments, which consequently guarantees a supportive environment in which the family of a child, the school and the community are connected, calls for investigating this in more depth. This could be achieved through the creation of an inclusive educational eco-system for children in emergency situations. The potential results of such future research could have a highly positive impact on improving the lives of many people.

Last but not least, and since it is a topic close to my heart, future research should investigate in more detail the role of ICTs in girls empowerment in the Middle East through engaging, inspiring and empowering a new generation of women and girls in the fields of science, technology and engineering. In line with objective 5, goal 5.b of the United Nations Sustainable Development Agenda, and based on the results of this research, it would be advisable to investigate the norms and ways ICTs could improve access to education for girls and young people as well as help them overcome socio-cultural and socio-economic barriers so that they can take control of their own destiny and prepare them to compete in the labor market and, equally important, occupy leadership positions.

Parte VI

Apéndices

Apéndice A

Guión de preguntas - Docente

Pedir permiso para grabar la entrevista.

Agradecimiento y introducción: Presentarse, explicación sobre la tesis y sobre el objetivo de la entrevista. Explicar que los datos recogido durante la entrevista serán utilizados para la investigación y que los datos personales no serán compartidos.

Pedir al informante presentarse (nombre completo y profesión).

Para los docentes desplazados y/o residentes fuera de Siria preguntar sobre la fecha de llegada a la sociedad de acogida.

Preguntas

I. Educación en conflicto

1. ¿Cómo era la situación de la educación antes del conflicto en Siria?
2. ¿Podrías explicarnos el problema actual de la educación para los sirios desde tu punto de vista?
3. ¿Cuál es el impacto que tiene el conflicto armado en la vida de los niños y niñas sirios según tu opinión?
4. ¿Cuáles son los mayores obstáculos que impiden el acceso a la educación para los niños y niñas sirios?
5. Partimos de la idea de que la educación es la solución a la violencia, ¿compartes esta idea? ¿Cómo?

6. ¿Cómo puede la educación afectar el futuro de los niños y niñas sirias afectados por el conflicto según tu opinión?

II. TIC y educación

1. ¿Tienes acceso a internet, dónde?
2. ¿Tienes dispositivo (s) móvil (es)? ¿Cuál (es) son?
3. ¿Para qué usas internet?
4. ¿Haces uso de TICs para tu profesión? Ejemplos.
5. ¿Tus alumnos tienen acceso a internet, lo utilizan para fines educativos?
6. ¿Compartes la hipótesis de que internet puede facilitar el acceso a la educación durante los conflictos armados? ¿Por qué, cómo?

III. Casos de estudio

- Pedir al informante explicar su rol en el caso de estudio (más detalles sobre su profesión)

IV. Conclusión

1. ¿Cuál es la solución para el problema actual de la educación para los niños y niñas sirios?
2. ¿Tienes propuestas de solución y mejora? Tienes algún caso ejemplo que quieres compartir con nosotros?

Apéndice B

Ejemplo de plantilla PPT para
explicar clases

عنوان الدرس

موضوع جانبي

رياضيات – ثانوية عامة – الترم الأول

أكتب سؤال تمهيد لموضوع الدرس؟

فهم

سوف نتعلم في هذا الدرس

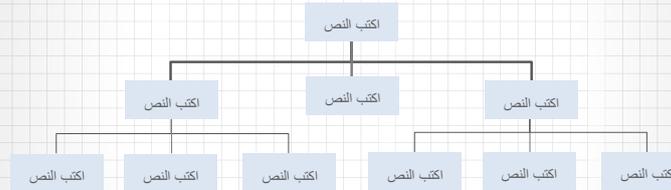
- أكتب هدف الدرس هنا
- أكتب هدف الدرس هنا
- أكتب هدف الدرس هنا

فهم

الأهداف

- 1
- 2
- 3

خريطة مواضيع الدرس

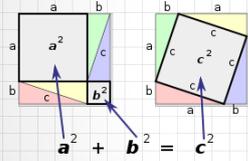


فهم

1

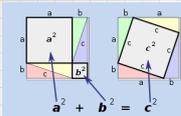
الموضوع هنا

فكرة النظرية



النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا
 النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا
 هنا النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا
 النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا

فهم



اكتب التمرين تطبق على النظرية هنا

النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا
 النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا النص هنا
 النص هنا النص هنا النص هنا

فهم



اكتب امثلة للطلاب للإجابة عنها

فهم

تخير الإجابة الصحيحة

أكتب السؤال هنا أكتب السؤال هنا

(أكتب إختيار - أكتب إختيار - أكتب إختيار)

أكتب السؤال هنا أكتب السؤال هنا

(أكتب إختيار - أكتب إختيار - أكتب إختيار)

فهم

صح أم خطأ

- • أكتب السؤال هنا (اكتب المصطلح العلمي)
- • أكتب السؤال هنا (اكتب المصطلح العلمي)
- • أكتب السؤال هنا (اكتب المصطلح العلمي)
- • أكتب السؤال هنا (اكتب المصطلح العلمي)

فهم

بعض الصور وملفات الفيديو المستخدمة في هذا
الفيديو تحت رخصة المشاع الإبداعي



شكراً لمكتبة التصميمات المجانية





Apéndice C

Categorías de los informantes

1. Profesor de primaria – Escuela en Siria
2. Profesor de primaria – Escuela fuera de Siria
3. Profesor de primaria – Campo de refugiados
4. Profesor de primaria – En línea
5. Formador – Siria
6. Formador – Campo de refugiados
7. Psicólogo – Siria
8. Psicólogo – Campo de refugiados
9. Alumno de primaria – Escuela en Siria
10. Alumno de primaria – Escuela fuera de Siria
11. Alumno de primaria – Campo de refugiados
12. Padre
13. Madre
14. Voluntario – Siria

15. Voluntario – Fuera de Siria
16. Director de comunicación – Siria
17. Director de comunicación – Fuera de Siria
18. Director de proyecto - Siria
19. Director de proyecto – Fuera de Siria
20. Funcionario MOE
21. Administrador varios
22. Religioso varios
23. Expertos en educación en emergencias
24. Otro

Apéndice D

Ejemplo codificar una entrevista en AtlasTi

The screenshot displays the AtlasTi software interface. On the left, a search bar and a list of documents are visible. The main window shows a document titled 'Mohammed Guda Nafham.docx' with a text selection. The right side of the interface is filled with a grid of coding tags, including 'experiencia con la tecnología', 'Voluntariado', 'Acceso gratuito', 'Video educativo', 'Plan escolar oficial de la escuela...', 'Apoyo escolar', 'Aprendizaje autónomo', 'Comunidad', 'Comunidad digital', 'Comunidad Nafham', 'Crowd teaching', 'Crowdsourced', 'Peer teaching', 'Coordinación de recursos', 'Formación docente', 'Gestión de la información', 'Gestión de personal', 'Formación del personal', 'Personal formado', 'Personal sin formación', 'Trabajo en equipo', 'Cultura de aprendizaje en línea', 'Educación en línea', 'En línea', 'Plataforma educativa', 'Sitio educativo', 'Sitio internet', 'Educación primaria', 'Educación secundaria', 'Educación superior', 'desarrollo de capacidades', 'Creación de contenido', 'Calidad de contenido', 'calidad de educación', 'Duración de los videos', 'Revisión de calidad', 'C2_Comunicación_Coordinaci...', 'Comunicación', 'Comunicación interna', 'Organización', 'Comunidad Nafham', 'Sentido de formar parte (Belo...', 'Crowd teaching', 'Crowdsourced', 'nueva noción', 'Cambio de rol del docente', 'Cambio social', 'Formación docente', 'Oportunidad para el cambio', 'Relación alumno-docente', 'Forma', and 'Forma'. The text in the main window is partially obscured by these tags.

que tienen un background de experiencia con la tecnología y también que quieren hacer algo para la educación. Entonces había diseñadores gráficos, desarrolladores, otros responsables del contenido y otros del marketing y todos querían ofrecer algo en el sector educativo.

Después hemos publicado el sitio y los videos al inicio eran todos como prueba para testear el formato y las mejores formas de ofrecer este servicio y la explicación de las asignaturas.

¿Qué es Nafham? Nafham ofrece videos educativos de una duración de 5 a 20 minutos que explican el curriculum oficial de la escuela.

Hemos empezado primero con el C egipcio, y poco a poco después ofrecer el C de otros países árabes. Hicimos después RSA, Argelia, Kuwait y Siria, Palestina pero aun no está publicado.

Todas las asignaturas son para el periodo antes de la universidad.

Más adelante hemos visto que los universitarios necesitan también apoyo entonces gradualmente empezamos con una sección que es libre aprendizaje donde ofrecíamos videos para estudios universitarios generales. También contenido dentro del desarrollo de capacidades. Aun no hay mucho contenido pero va creciendo.

Los videos disponibles en el sitio de Nafham en una parte son de los videos existentes en youtube que van en línea con los C escolares. A veces no añadimos el video completo sino la parte que pueda interesar al alumno, entonces hay un comité de revisión que se encarga de revisar l evaluar los videos.

Q. Entonces vosotros os encargáis de la parte de edición también. Y los videos que hacen los voluntarios?

M. Si, correcto. Y como dices tenemos la otra parte que es la parte hecho por parte de voluntarios. O mejor dicho la comunidad Nafham, sean maestros o alumnos. Entonces empezamos una nueva noción que es el crowd teaching. Esto significa que el maestro no es el único que puede ofrecer la información y ayudar los alumnos a entender, sino también cualquier otra persona lo puede hacer: Como por ejemplo los estudiantes voluntarios o hasta los más jóvenes, también los padres pueden participar en esta iniciativa. Entonces nosotros ofrecemos soporte técnico donde los enseñamos cosas simples para que puedan producir los videos educativos.

Q. Perdone, pero vosotros ofrecéis también formación a los miembros de la comunidad? Lo hacéis insitu o en línea?

Apéndice E

Ejemplo correo toma de contacto
y cita entrevista con informantes
claves en ingles

08/06/2020

Gmail - Phd Thesis - Rebuilding education in conflicts- The Syrian case



Mireille Al Farah <mireillealfarah@gmail.com>

Phd Thesis - Rebuilding education in conflicts- The Syrian case

8 messages

Mireille Al Farah <mireillealfarah@gmail.com>

Sun, Jun 14, 2015 at 11:32 AM

To: [REDACTED]

Dear [REDACTED]

I hope this finds well.

My name is Mireille Al Farah and I'm a Phd Candidate in the Autonomous University of Barcelona. My thesis is about the role of internet in rebuilding the education in areas of conflict. The particular case under study is Syria.

I'm in an advanced stage of the thesis regarding the theoretical framework and now I'm looking for practical cases and information from the field.

I would like to present UNICEF as one of the 3 case study that I'm working on.

I'm contacting you to check the possibilities to have a Skype interview in order to explain better about my thesis and ask you few questions about Out of School initiative.

I'm aware that you are very busy but it won't take more than 30m.

Awaiting for your reply, please do not hesitate to contact me for any further details.

Best regards

--

Mireille Al Farah
Skype: mireillealfarah
@mireillealfarah

[REDACTED]

Sun, Jun 14, 2015 at 12:54 PM

To: Mireille Al Farah <mireillealfarah@gmail.com>

Dear Mireille, many thanks and sure thing. When would you like to have this interview? My skype address is below.

Trust you've been on our out of school website?

<http://www.oosci-mena.org/syria-crisis>

Thanks and look forward to our chat

Cheers

[REDACTED]

[REDACTED]

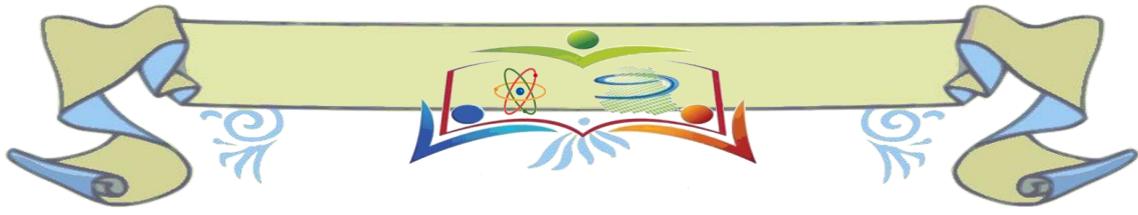
Communication & Media Specialist/ Syria Crisis

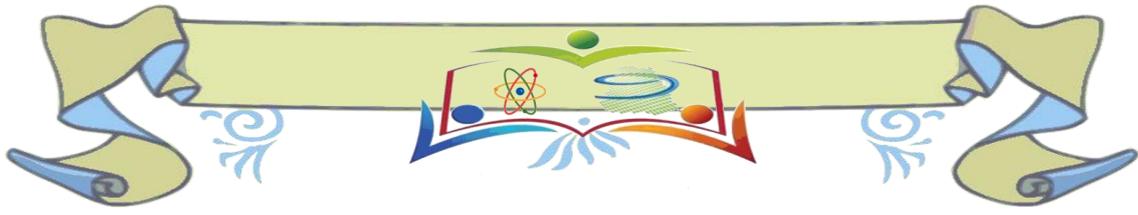
UNICEF Regional Office

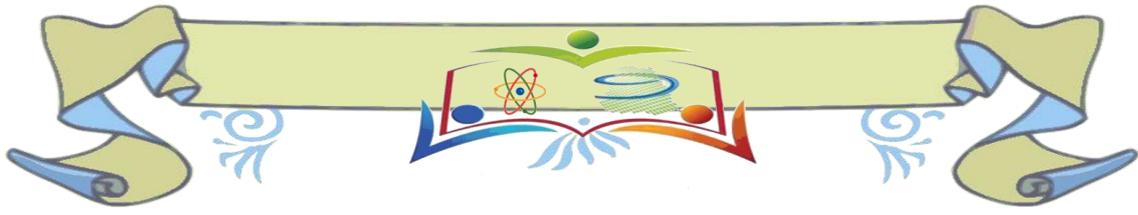
Office: [REDACTED]

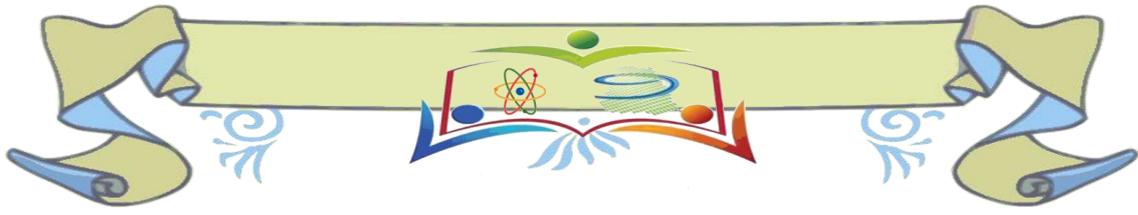
Apéndice F

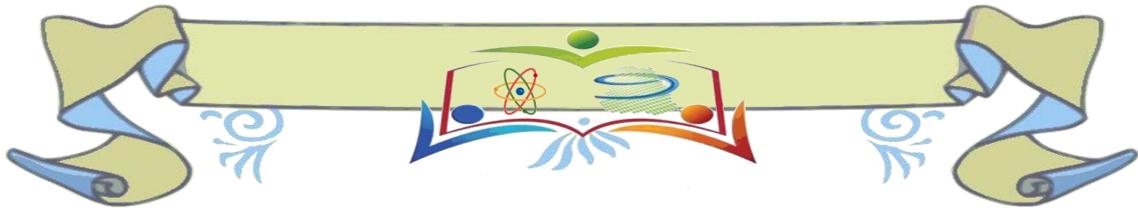
Ejemplo de resumen de la
asignatura de física a descargar

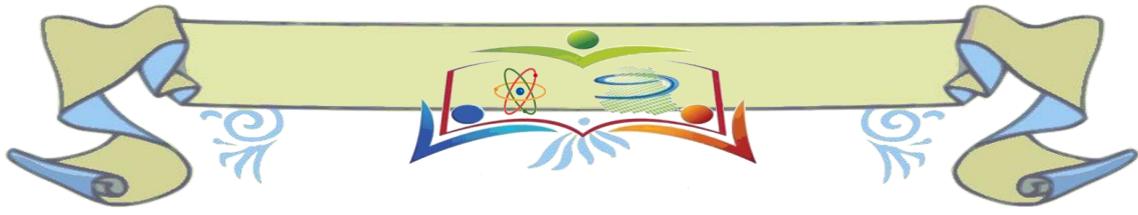


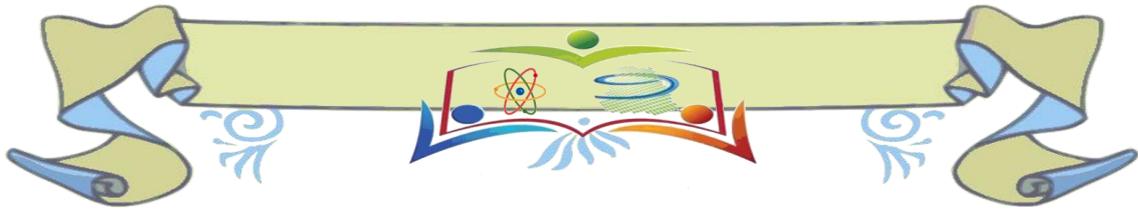












Apéndice G

Ejemplo correo toma de contacto
con informantes claves en árabe

08/06/2020

من طرف فريق نفهم فيما يتعلق بمساهمته بالصفحة - Gmail



Mireille Al Farah <mireillealfarah@gmail.com>

من طرف فريق نفهم فيما يتعلق بمساهمته بالصفحة

10 messages

Mireille Al Farah <mireillealfarah@gmail.com>

Sat, Jul 16, 2016 at 4:08 PM

To: [REDACTED]

مرحبا لارا, كيفك؟

اسمي ميريه الفرح من سوريا و حاليا في صدد كتابة اطروحة الدكتوراه تبقي المتعلقة بالتعلم عن طريق النت. و محمد جودة من موقع نفهم أخبرني انك عضو ناشط بالموقع.

ان معرفة رأيك بالموقع و بتجربة التعلم على النت مهمة جدا من أجل بحثي. هل لديك وقت من أجل مشاركة رأيك معي؟ بإمكانني الاتصال بك عن طريق الهاتف، الواتس، فايبر، سكايب أو أي طريقة أخرى تجدونها مناسبة.

بإمكانك اضافتي على الفيسبوك من أجل معرفة من أنا Mireille Al Farah

و هذا رقم الواتس: 0041786172722

شكرا جزيلاً مقدماً

--

Mireille Al Farah
Phd Candiate at UAB
+41 786 17 27 22
Skype: mireillealfarah
@mireillealfarah

Mireille Al Farah <mireillealfarah@gmail.com>

Sat, Jul 16, 2016 at 4:10 PM

To: [REDACTED]

مرحبا أستاذ هيثم, كيف حالك؟

اسمي ميريه الفرح من سوريا و حاليا في صدد كتابة اطروحة الدكتوراه المتعلقة بالتعلم عن طريق النت. و محمد جودة من موقع نفهم أخبرني انك عضو ناشط بالموقع.

ان معرفة رأيك بالموقع و بتجربة التعلم و التعليم على النت مهمة جدا من أجل بحثي. هل لديك وقت من أجل مشاركة رأيك معي؟ بإمكانني الاتصال بك عن طريق الهاتف، الواتس، فايبر، سكايب أو أي طريقة أخرى تجدونها مناسبة.

بإمكانك اضافتي على الفيسبوك من أجل معرفة من أنا Mireille Al Farah

و هذا رقم الواتس: 0041786172722

[Quoted text hidden]

Mireille Al Farah <mireillealfarah@gmail.com>

Sat, Jul 16, 2016 at 4:13 PM

To: [REDACTED]

مرحبا ماجد, كيف حالك؟

اسمي ميريه الفرح من سوريا و حاليا في صدد كتابة اطروحة الدكتوراه المتعلقة بالتعلم عن طريق النت. و محمد جودة من موقع نفهم أخبرني انك عضو ناشط بالموقع.

ان معرفة رأيك بالموقع و بتجربة التعلم و التعليم على النت مهمة جدا من أجل بحثي. هل لديك وقت من أجل مشاركة رأيك معي؟ بإمكانني الاتصال بك عن طريق الهاتف، الواتس، فايبر، سكايب أو أي طريقة أخرى تجدونها مناسبة.

بإمكانك اضافتي على الفيسبوك من أجل معرفة من أنا Mireille Al Farah

و هذا رقم الواتس: 0041786172722

شكرا جزيلاً مقدماً

08/06/2020

من طرف فريق نفهم فيما يتعلق بمساهمتك بالصفحة - Gmail

[Quoted text hidden]

Mireille Al Farah <mireillealfarah@gmail.com>

Sat, Jul 16, 2016 at 4:14 PM

To: [REDACTED]

مرحباً سيد، كيف حالك؟

اسمي ميرييه الفرح من سوريا و حالياً في صدد كتابة اطروحة الدكتوراه المتعلقة بالتعلم عن طريق النت. و محمد جودة من موقع نفهم أخبرني انك عضو ناشط بالموقع.

ان معرفة رأيك بالموقع و بتجربة التعلم و التعليم على النت مهمة جدا من أجل بحثي. هل لديك وقت من أجل مشاركة رأيك معي؟ بإمكانني الاتصال بك عن طريق الهاتف، الواتس، فايبر، سكايب أو أي طريقة أخرى تجدها مناسبة.

بإمكانك اضافتي على الفيسبوك من أجل معرفة من أنا

و هذا رقم الواتس: 0041786172722

شكراً جزيلاً مقدماً

[Quoted text hidden]

Mireille Al Farah <mireillealfarah@gmail.com>

Sat, Jul 16, 2016 at 4:15 PM

To: [REDACTED]

مرحباً أستاذ وسيم، كيف حالك؟

اسمي ميرييه الفرح من سوريا و حالياً في صدد كتابة اطروحة الدكتوراه المتعلقة بالتعلم عن طريق النت. و محمد جودة من موقع نفهم أخبرني انك عضو ناشط بالموقع.

ان معرفة رأيك بالموقع و بتجربة التعلم و التعليم على النت مهمة جدا من أجل بحثي. هل لديك وقت من أجل مشاركة رأيك معي؟ بإمكانني الاتصال بك عن طريق الهاتف، الواتس، فايبر، سكايب أو أي طريقة أخرى تجدها مناسبة.

بإمكانك اضافتي على الفيسبوك من أجل معرفة من أنا

و هذا رقم الواتس: 0041786172722

شكراً جزيلاً مقدماً

[Quoted text hidden]

Sat, Jul 16, 2016 at 10:19 PM

Reply-To: [REDACTED]

To: Mireille Al Farah <mireillealfarah@gmail.com>

يشرفني التعاون معاكي
أنا بعت لك طلب صداقة على الفيس بوك
ورقم موبايلي [REDACTED]
وده رقم ثاني [REDACTED]

[Quoted text hidden]

Sun, Jul 17, 2016 at 7:38 PM

To: Mireille Al Farah <mireillealfarah@gmail.com>

اهلاً ميرييه،
تشرفت برغبتك في معرفة رأيي و تجربتي و في الواقع التعلم عن طريق النت من أكفاً و اسرع و اسهل الوسائل للتعلم الذاتي او التعلم عامةً. تجربتي في هذا العالم الافتراضي كانت فعالة و جيدة جداً و أرجو انها تكمل بجانب الوسائل البدائية مما لا يعني انعدامها.. لان في الوقت الحالي او طبقاً للدراسات المطبقة، من اسرع الوسائل للاستفادة من المعلومة هي الصور المتحركة او الصور عامة و الصوت و هو عنصر اساسي و ده متوفر في نفهم او المواقع التعليمية على نت..
ارجو يكون رأيي ساعدك (:

[Quoted text hidden]

08/06/2020

من طرف فريق نفهم فيما يتعلق بمساهمته بالصفحة - Gmail

Mon, Jul 18, 2016 at 3:22 PM

Reply-To: [REDACTED]
To: Mireille Al Farah <mireillealfarah@gmail.com>

مرحباً استاذة ميرييه،
اولاً هذا البريد الالكتروني قديم جداً ولم اعد استخدمه منذ فترة كبيرة حقاً فقط لحسن الحظ رأيت هذه الرسالة اليوم. ولهذا فأتمنى مراسلتني لاحقاً على بريدي الالكتروني
ثانياً يشرفني ويسعدني جداً ان اساهم بكل ما يمكنني المساهمه به في هذا البحث و اتمنى لحضرتك كل التوفيق وقد قدمت بإرسال طلب صداقة لحضرتك على الفيسبوك فيمكننا التواصل بسهولة ويمكنك الاتصال بي عن طريق الفيس بوك ماسينجر او عن طريق سكايب او عن طريق الهاتف. فجميع الطرق مناسبة لي.
مع اطيب تمنياتي بالتوفيق
سيد عبيد

[Quoted text hidden]

Mireille Al Farah <mireillealfarah@gmail.com>
To: [REDACTED]

Thu, Jul 21, 2016 at 10:01 AM

شكرا لارا على المعلومات لكن في عندي لسا كم سؤال. ممكن اتصل فيكي؟ بالطريقة يلي بتفضليها و بالوقت يلي بيناسيك
شكرا مقدما

[Quoted text hidden]

Mireille Al Farah <mireillealfarah@gmail.com>
To: [REDACTED]

Fri, Jul 19, 2019 at 6:32 PM

Dear [REDACTED]

How are you doing? I contacted you in 2016 to ask you about your experience in Nafham and I was wondering if we could have a short call (Skype, WhatsApp ...) so I can few questions about your experience.

Your input would be greatly appreciated

Thank you and waiting for your reply

Regards

Mireille Alfarah

[Quoted text hidden]

--

Mirey Alfarah
Ph.D. Candidate at UAB
+47 46 90 30 35
Skype: mireillealfarah
@mireillealfarah

Bibliografía

- 3RP. (2015). *Regional Strategic Overview 2016-2017* (Inf. Téc.). 3RP Regional Refugee & Resilience Plan. Descargado de <https://goo.gl/Lg6BZm> doi: 10.1177/009365027900600102
- AECI. (2008). *Plan de Actuación Especial 2006-2008 Cooperación Española* (Inf. Téc.). Madrid: AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo). Descargado de <http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Evaluaci{ó}n/PAE{ }siria{ }2006{ }2008.pdf>
- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos *. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 801–811.
- Ahram, A. I. (2015). Sexual Violence and the Making of ISIS. *Survival*, 57(3), 57–78. Descargado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00396338.2015.1047251> doi: 10.1080/00396338.2015.1047251
- Akkari, A. (2004). Education in the Middle East and North Africa: The Current Situation and Future Challenges. *International Education Journal*, 5(2). Descargado de <https://goo.gl/dffo6H>
- Akpama, S. I., Esang, O. U., Asor, L. J., y Osang, W. O. (2011). Non-formal Education Programmes and Poverty Reduction among Young Adults in Southern Senatorial District, Cross River State, Nigeria. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 1(1), 154–161. Descargado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jedp/article/view/13909> doi: 10.5539/jedp.v1n1p154
- Al Jazairi, L. (2016). *A future in the balance, How the conflict in Syria is impacting on the needs, concerns and aspirations of young people across the Middle East* (Inf. Téc. n.º April). Amman: The Norwegian Refugee Council (NRC), Information and Research Center - King Hussein Foundation (IRCKHF), International Blue Crescent Relief and Development Foundation (IBC).
- Albayan. (2000, jun). *Informática en Siria entre la realidad y las aspira-*

- ciones, los centros de formación, planes de estudio y decisiones en las escuelas y en las universidades.* Dubai. Descargado de <http://bit.ly/informaticaensiria>
- Albertyn, R., Bickler, S. W., van As, a. B., Millar, a. J. W., y Rode, H. (2003). The effects of war on children in Africa. *Pediatric surgery international*, 19(4), 227–32. doi: 10.1007/s00383-002-0926-9
- Alfarah, C. (2019). *Young heroes with invisible scars*. Descargado 2019-02-26, de <https://goo.gl/kpaMjB>
- Aljelani, S. (2017). *Los planes escolares en las zonas controladas por el grupo del Estado Islámico (DAESH)* (Inf. Téc.). Der Ezzor: Sound and picture. Descargado de <https://bit.ly/37iMkZ3>
- Alonso, C., Bosco, A., Corti, F., y Rivera, P. (2014). Prácticas de enseñanza mediadas por entornos 1x1: un estudio de casos en la educación obligatoria de Cataluña. *Prefosorado. Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Alpuche, Á., y Rodríguez, F. (2012). *La Web Semántica, un catalizador de la formación docente ante los entornos personalizados de aprendizaje* (n.º 7). Facultad de Informática.
- Altamirano, E., Becerra, N., y Nava, A. (2010). Hacia una educación conectivista. *Revista Alternativa*(22), 22–38. Descargado de <http://www.academia.edu/2093276/Hacia{ }una{ }educaci{ó}n{ }conectivista>
- Amry, A. B. (2014). The impact of WhatsApp mobile social learning on the achievement and attitudes of female students compared with face to face learning in the classroom. *European Scientific Journal*, 10(22), 116–136. Descargado de <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/3909> doi: 10.5539/elt.v9n2p199
- Araya Dujisin, R. (2005). Internet, política y ciudadanía. *Nueva Sociedad*(125). Descargado de <http://nuso.org/media/articles/downloads/3239{ }1.pdf>
- Area Moreira, M., Alonso Cano, C., Correa Gorospe, J. M., del Moral Pérez, M. E., de Pablos Pons, J., Paredes Labra, J., ... Valverde Berrocoso, J. (2002). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0 las tendencias que emergen. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, ISSN-e 1695-288X, Vol. 13, N.º. 2, 2014, págs. 11-33, 13(2)*, 11–33.
- Arnau, C. (2009). Skype en Educación. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*(15).
- Ascoli, U., y Pavolini, E. (2000). Las organizaciones del Tercer Sector en las políticas socioasistenciales en Europa: comparación de diferentes realidades. En *Las estructuras de bienestar en europa* (pp. 827–858).

- Madrid: S.L. CIVITAS EDICIONES.
- Avery, H., y Said, S. (2017). Higher education for refugees: The case of Syria. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 24(Spring), 104–125. Descargado de <https://bit.ly/2C0ik9q>
- Aydin, H., y Kaya, Y. (2019). Education for Syrian Refugees: The New Global Issue Facing Teachers and Principals in Turkey. *Educational Studies - AESA*, 55(1), 46–71. doi: 10.1080/00131946.2018.1561454
- Bahgat, K., Dupuy, K., Østby, G., Aas, S., y Strand, R. H. (2017). *Children and Armed Conflict: What Existing Data Can Tell Us* (Inf. Téc.). Oslo. Descargado de <https://goo.gl/U2KwMa>
- Balanche, F. (2017). Las minorías en el conflicto sirio. *afkar/ideas*(invierno 2016/2017), 33–36.
- Barhoumi, C. (2015). The effectiveness of WhatsApp mobile learning activities guided by Activity Theory on Students' Knowledge Management. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 221–238. Descargado de <https://goo.gl/14PBhH>
- Barrero Tiscar, A. (2015). TIC, movilización ciudadana y democracia: el papel de las redes sociales. *Cambio de ciclo: crisis, resistencias y respuestas globales*, 1, 85–105. doi: 10.1017/CBO9781107415324.004
- Barry, B., y Newby, L. (2012). *Use of Technology in Emergency and Post-Crisis Situations* (Inf. Téc.). Paris: UNESCO.
- Basmeh & Zeitooneh. (2017). *Barriers to Education for Female and Male Syrian Youth in Shatila and Bourj Al Barajneh | Syria Evaluation Portal* (Inf. Téc.). Beirut: Basmeh & Zeitooneh. Descargado de <http://bit.ly/3aZU2s3>
- Bate, A. (2016). *Building Computer Labs in Western Africa - Raspberry Pi*. Descargado 2017-04-11, de <https://www.raspberrypi.org/blog/building-computer-labs-in-western-africa/>
- Beniwal, M. K., y Sharma, A. (2013). Explosive growth of Mobile Technology and its Potential Impact on Youth & Education. *International Journal of Application or Innovation in Engineering and Management*, 2(4), 12–15.
- Berti, B. (2015). The Syrian Refugee Crisis: Regional and Human Security Implications The Refugee Population: An Overview. *Strategic Assessment*, 17(4).
- Bird, L. (2009). *Promoting resilience : developing capacity within education systems affected by conflict*.
- Bosco, A. (2002, jan). Los recursos informáticos en la escuela de la sociedad de la información: deseo y realidad. *Educación*, 29, 123–144. doi: 10.5565/rev/educar.335
- Bosco, A. (2004). Los medios de enseñanza en la educación escolar: de la

- necesidad de un nuevo entorno para aprender y enseñar. *Quaderns digitals*, 1–22.
- Bosco, A., Sánchez-Valero, J. A., y Sancho-Gil, J. M. (2016). Teaching practice and ICT in Catalonia: Consequences of educational policies. *KEDI Journal of Educational Policy*, 13(2), 201–220.
- Bosco, A., Santiveri, N., y Tesconi, S. (2019). Digital making in educational projects. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(3), 51–73. doi: 10.26529/cepsj.629
- Braunschweig, S., y Bethke, L. (2009). Estudio mundial sobre educación en situaciones de emergencia. Informe de Angola. *Magistro*, 1(5), 19–47.
- Brito, M. (2013). *Your Brand, the Next Media Company* (G. Wiegand, Ed.). Indianapolis: Pearson Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Buckner, E., Spencer, D., y Cha, J. (2018). Between policy and practice: The education of Syrian refugees in Lebanon. *Journal of Refugee Studies*, 31(4), 444–465. doi: 10.1093/jrs/fex027
- Burbules, N. C. (2006). *Self-educating communities: Collaboration and learning through the Internet. Learning in places: The informal education reader*. New York ; Washington, DC: Peter Lang Publishing.
- Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza Ubiquitous Learning and the Future of Teaching L'apprentissage omniprésent et l'avenir de l'enseignement. *Encuentros sobre educación*, 13(2), 3–14.
- Burbules, N. C. (2014, nov). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Revista de Políticas Educativas/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104). Descargado de <https://goo.gl/7f44QH>
- Burns, M. (2011). Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods. , 338. Descargado de <http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/DistanceEducationforTeacherTrainingbyMaryBurnsEDC.pdf>
- Busón Buesa, C. (2013). La importancia de la formación de los nativos e inmigrantes en entornos digitales en la era de la conectividad. *Commons: revista de comunicación y ciudadanía digital, ISSN-e 2255-3401, Vol. 2, N.º. 2, 2013, págs. 129-152, 2(2)*, 129–152.
- Butgereit, L. (2008). Using instant messaging over GPRS to help with school work. *Paper presented at the 2nd IFIP International Symposium on Wireless Communications and Information Technology in Developing Countries*(May).
- Caballero, C. (2005). *Niños forzados a ser soldados en Sierra Leona* (n.º 31). Pere Tarrés.

- Caballero, C. (2012). *Education as alternative to violence: child soldiers in Sierra Leona* (n.º 14). FahrenHouse Ediciones.
- Cabero Almenara, J., y LLorente Cejudo, M. d. C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista De Investigación*, 12(2). Descargado de <http://www.redalyc.org/pdf/695/69542291019.pdf>
- Cabero-Almenara, J., y Marín-Díaz, V. (2014, jan). Educational Possibilities of Social Networks and Group Work. University Students' Perceptions. *Comunicar*, 21(42), 165–172. Descargado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles{&}numero=42{&}articulo=42-2014-16> doi: 10.3916/C42-2014-16
- Cafarella, J. (2014). *Jabhat Al-Nusra in Syria. An islamic emirate for Al-Qaeda* (Inf. Téc.). Washington, DC: The Institute for the Study of War.
- Calmy-rey, M., y Brown, G. (2011). *The Education for All Agenda* (Inf. Téc.). UN, ECOSOC.
- Capell Masip, N., Tejada Fernández, J., y Bosco, A. (2017). LOS VIDEOJUEGOS COMO MEDIO DE APRENDIZAJE : UN ESTUDIO DE CASO EN MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA. *Comunicación Lenguaje y Educación*, 133–150. Descargado de <https://goo.gl/7FJw94> doi: 10.12795/pixelbit.2017.i51.09
- Carlson, S., y JBS International. (2013). *Using technology to deliver educational services to children and youth in environments affected by crisis and/or conflict* (Inf. Téc. n.º December). USAID. Descargado de <https://goo.gl/7Q7jKv>
- Carmona-Parra, J. A., y Tobón Hoyos, J. F. (2007). *Explicaciones del fenómeno de niñas soldados en Antioquia, Colombia: un análisis comparativo de la visión de las niñas desvinculadas de los Grupos Armados Ilegales y de los niños estudiantes de zonas rurales de Antioquia con un perfil psicosocial similar* (Vol. 9) (n.º 9). Universidad Pontificia Bolivariana.
- Carneiro, R., y Toscano, J. C. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (O. . Santillana, Ed.). Madrid. Descargado de <https://goo.gl/nd7iFJ>
- Castelló Martínez, A., y Ros Diego, V. J. (2012). Análisis Acciones medioambientales El uso de Twitter para la comunicación de la responsabilidad. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)* -, 1–14.
- Central Intelligence Agency (CIA). (2017). *The World Factbook*. Descargado 2017-03-08, de <https://goo.gl/SZfQb5>
- Ceri, V., Özlü-Erkilic, Z., Özer, Ü., Yalcin, M., Popow, C., y Akkaya-

- Kalayci, T. (2016). Psychiatric symptoms and disorders among Yazidi children and adolescents immediately after forced migration following ISIS attacks. *Neuropsychiatrie*, *30*(3), 145–150. doi: 10.1007/s40211-016-0195-9
- Checa García, F. (2013). La utilización del microblogging y de twitter como herramienta de enseñanza-aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, *6*(11), 19–27.
- Chen, A., Panter-Brick, C., Hadfield, K., Dajani, R., Hamoudi, A., y Sheridan, M. (2019, nov). Minds Under Siege: Cognitive Signatures of Poverty and Trauma in Refugee and Non-Refugee Adolescents. *Child Development*, *90*(6), 1856–1865. Descargado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.13320> doi: 10.1111/cdev.13320
- Cho, M., Schweickart, T., y Haase, A. (2014). Public engagement with non-profit organizations on Facebook. *Public Relations Review*, *40*(3), 565–567. Descargado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.pubrev.2014.01.008> doi: 10.1016/j.pubrev.2014.01.008
- CICR. (2011). *Los niños afectados por Los conflictos armados y otras situaciones de violencia* (Inf. Téc.). Ginebra: Comité Internacional De La Cruz Roja.
- Cohn, I., y Goodwin-Gill, G. (1997). *Los niños soldados: un estudio para el Instituto Henry Dunant*, Ginebra. Editorial Fundamentos.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. PAIDOS IBERICA.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*(72), 17–40.
- Comité Internacional de la Cruz, y Roja (CICR). (2005). *Derecho internacional humanitario. Respuestas a sus preguntas* (Inf. Téc.). Geneva: Centro de Apoyo en Comunicación para América Latina. Descargado de <https://goo.gl/Lfb6UX>
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous learning*. University of Illinois Press.
- Corry, O. (2010). Defining and Theorizing the Third Sector. En *Third sector research* (pp. 11–20). New York, NY: Springer New York. Descargado de <https://goo.gl/nmQSt8> doi: 10.1007/978-1-4419-5707-8_2
- Coyle, D., y Meier, P. P. (2009). *New Technologies in Emergencies and Conflicts: The Role of Information and Social Networks* (Inf. Téc.). Washington, D.C. and London, United Kingdom: UN Foundation-Vodafone Foundation Partnership.
- Cuadros, R., Villatoro, J., y Espinosa, J. L. (2014). *Twitter en la enseñanza*

- y aprendizaje de ELE*. Ediciones EdiELE.
- Culbertson, S., y Constant, L. (2015). Introduction. En *Education of syrian refugee children* (pp. 1–12). RAND Corporation. Descargado de <http://www.jstor.org/stable/10.7249/j.ctt19gfk74.7>
- Dahya, N. (2016). *Education in Conflict and Crisis : How Can Technology Make a Difference ? A Landscape Review* (Inf. Téc.). Bonn: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.
- Defeis, E. F. (2008). U.N. Peacekeepers and Sexual Abuse and Exploitation: An End to Impunity. *Washington University Global Studies Law Review*, 7(3), 185–214.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Vol. 1; Inf. Téc.). UNESCO. doi: 10.1017/CBO9781107415324.004
- Denov, M., y Maclure, R. (2006). Engaging the voices of girls in the aftermath of Sierra Leone's Conflict: Experiences and perspectives in a culture of violence. *Anthropologica*, 48(1), 73–85.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Dimitry, L. (2012, mar). A systematic review on the mental health of children and adolescents in areas of armed conflict in the Middle East. *Child: care, health and development*, 38(2), 153–61. Descargado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21615769> doi: 10.1111/j.1365-2214.2011.01246.x
- Dobbs, L. (2014). *El número de refugiados sirios en el Líbano supera el millón*. Descargado 2019-02-10, de https://www.acnur.org/noticias/noticia/2014/4/5b041a0314/el-numero-de-refugiados-sirios-en-el-libano-supera-el-millon.html{#}{_}ga=2.54661739.1133278451.1553857678-1482070218.1526805869
- Domínguez, A., y Mojal, X. (2018). *Los refugiados palestinos: el campamento de Shatila, más de 60 años de injusticia*. Descargado 2020-02-27, de <http://www.men analisis.com/el-campamento-de-shatila/>
- Dryden-peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum : Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2). Descargado de <https://goo.gl/si81Tj> doi: 10.1177/1477878515622703
- Duarte-Hueros, A., Guzmán-Franco, M., Núñez-Sánchez, L., y Travé, G. (2016). Formación del profesorado y Aprendizaje basado en proyectos colaborativos educómunicativos: Aprender a innovar en Educación Primaria. *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, 373–381.
- El-Enany, N. (2016). Aylan Kurdi: The Human Refugee. *Law and Critique*,

- 27(1), 13–15. doi: 10.1007/s10978-015-9175-7
- Eloul, L., Quosh, C., Ajlani, R., Avetisyan, N., Barakat, M., Barakat, L., ... Diekkamp, V. (2013). Inter-agency coordination of mental health and psychosocial support for refugees and people displaced in Syria. *Intervention*, 11(3), 340–348. doi: 10.1097/wtf.0000000000000011
- Farley Ortiz F, L. (2007). Campus Virtual: la educación más allá del LMS. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, ISSN-e 1698-580X, Vol. 4, N.º. 1, 2007, 4(1). doi: 698-580X
- Fernández Bajatierra, L. (2007). *Niños soldados: infancia herida* (n.º 17). Grupo EIG Multimedia, S.L.
- Fernández-Pampillón Cesteros, A. M. (2009). Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet. En *Las plataformas de aprendizaje. del mito a la realidad* (pp. 45–73). Madrid: Biblioteca nueva.
- Fernández Rodríguez, E., y Anguita Martínez, R. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, ISSN-e 1138-414X, Vol. 19, N.º 2, 2015, págs. 1-10, 19(2), 1–10.
- Fjelde, H., y Østby, G. (2012). Economic Inequality and Inter-group Conflicts in Africa. En *Democracy as idea and practice conference*. Oslo. Descargado de <https://goo.gl/4L2ueb>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications Ltd.
- Fountain, S. (1999). *Peace Education In UNICEF, Working paper* (n.º June). New York.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación : cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós.
- Galeano M., M. E. (2004). *Diseno de proyectos en la investigacion cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gallego Gil, D. J., Cacheiro González, M. L., y Dulac, J. (2009). La pizarra digital interactiva como recurso docente. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 127–145. doi: 1138-9737
- Gamir Ríos, J. (2016). Blogs , Facebook y Twitter en las Elecciones Generales de 2011 . Estudio cuantitativo del uso de la web 2 . 0 por parte de los cabezas de lista del PP y del PSOE. *Revista DÍGITOS*(2), 101–120.
- Gewerc-Barujel, A., Montero-Mesa, L., y Lama-Penín, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar*, 05(1), 53–63. Descargado de <http://eprints.rclis.org/21078/> doi: 10.3916/C42-2014-05

- Gillen, J., Staarman, J. K., Littleton, K., Mercer, N., y Twiner, A. (2007, sep). A 'learning revolution'? Investigating pedagogic practice around interactive whiteboards in British primary classrooms. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 243–256. doi: 10.1080/17439880701511099
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235–260. doi: 10.1163/156916297X00103
- Gordon, C. (2010, jul). Reflecting on the EFA Global Monitoring Report's framework for understanding quality education: A teacher's perspective in Eritrea. *International Journal of Educational Development*, 30(4), 388–395. doi: 10.1016/j.ijedudev.2009.12.007
- Gramer, R. (2017). *J Is For Jihad: How The Islamic State Indoctrinates Children With Math, Grammar, Tanks, and Guns | Foreign Policy*. Descargado 2017-03-10, de http://foreignpolicy.com/2017/02/16/j-is-for-jihad-how-isis-indoctrinates-kids-with-math-grammar-tanks-and-guns/?utm_content=bufferf48c6&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer
- Guimbert, S., Miwa, K., y Thanh Nguyen, D. (2008, jul). Back to school in Afghanistan: Determinants of school enrollment. *International Journal of Educational Development*, 28(4), 419–434. doi: 10.1016/j.ijedudev.2007.11.004
- Gutiérrez, F., Annis, S., Little, P., Bernal, R., Mayor, F., Bemard, A., ... Braun, J. (1990). Educación no formal. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*(36), 35–41. Descargado de <https://goo.gl/RakpaA>
- Haijun, Z., Weifeng, X., Jinghua, W., y Rong, W. (2015). *Approach of ICT in Education for Rural Development : Good Practices from Developing Countries*. SAGE Publications.
- Hamilton, L. L. C., y Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education research*. SAGE.
- Hammoud, R. (2008). *Educación de las mujeres en los países árabes -* (1.^a ed.). Beirut: Al-Dar Al-Masriah Al-Lubnaniah.
- Hare, H. (2007). *ICT in education in Somalia* (Inf. Téc. n.º June). infodev.
- Harpviken, K. B., y Yogev, B. O. (2016). *Syria's Internally Displaced and the Risk of Militarization* (Inf. Téc.). Oslo: PRIO.
- Hawkins, R. J. (2002). Ten Lessons for ICT and Education in the Developing World. *Most*(Benckert), 38–43.
- Hayward, M. (2017). Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds. *Intercultural Education*, 28(2), 165–

181. Descargado de <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2017.1294391> doi: 10.1080/14675986.2017.1294391
- Hernández Orellana, M., y Lizama Lefno, A. (2015). Constructivismo y conectivismo: factor clave para la enseñanza en entornos virtuales. *Signos Universitarios: Revista de la Universidad del Salvador, ISSN 0326-3932, N.º. Extra 2, 2, 2015 (Ejemplar dedicado a: La educación a distancia en América Latina. Desafíos, alcances y prospectiva)*, págs. 27-40(2), 27-40.
- Hernández Requena, S. R. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, ISSN-e 1698-580X, Vol. 5, N.º. 2, 2008, 5(2), 6.* doi: Vo.5No.2
- Herskovitz, A., y Forkosh-Baruch, A. (2017). La relación profesor-alumno y la comunicación en Facebook: percepciones de los alumnos. *Comunicar, 25(53)*, 91-101. Descargado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles{%&}numero=53{%&}articulo=53-2017-09{%&}idioma=es> doi: 10.3916/C53-2017-09
- Hong, K. (2014). *WhatsApp hits new record after handling 64 billion messages in one day*. Descargado 2016-04-12, de <https://goo.gl/vBuPFP>
- Human Rights Watch. (2016). *Growing Up Without an Education: Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Lebanon* (Inf. Téc.). Human Rights Watch. doi: 10.1093/rsq/hdu002
- Humanitarian Country Team. (2016). *2016 Humanitarian Response Plan - Syrian Arab Republic* (Inf. Téc. n.º December-January). Damascus: OCHA.
- ICBF, OIM, y UNICEF. (2014). *Impacto del conflicto armado en el estado psicosocial de niños, niñas y adolescentes - OIM Colombia* (Primera Ed ed.). Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- ICBL. (2017). *Landmine Monitor 2017* (Inf. Téc.). International Campaign to Ban Landmines – Cluster Munition Coalition (ICBL-CMC). Descargado de <https://goo.gl/qSp29f>
- IDMC. (2012). *A full-scale displacement and humanitarian crisis with no solutions in sight* (Inf. Téc.). Geneva: Internal displacement monitoring center (iDMC).
- IFPRI. (2015). *Global Hunger Index: Armed Conflicts and the Challenge of Hunger*.
- Iglesias García, M., González Díaz, C., y González Guerrero, L. (2016). Los grupos de Facebook como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la universidad. En *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 676-683). Octaedro Editorial.

- ILO. (2014). *Assessment of the impact of Syrian refugees in Lebanon and their employment profile* (Inf. Téc.). Geneva: International Labour Organization.
- Immerstein, S., y Al-Shaikhly, S. (2016). *Education in Syria*. Descargado 2016-06-11, de <http://wenr.wes.org/2016/04/education-in-syria>
- INEE. (2004). *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencias, crisis crónicas y reconstrucción temprana* (1st ed.). Paris: UNESCO.
- INEE. (2010). *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. (2nd ed.) (n.º 2). New York: Autor. Descargado de <https://goo.gl/y7bnCb>
- Infante Márquez, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto : estrategias y recomendaciones *. *Hallazgos*(21), 223–245.
- Isaacs, S. (2012). Mobile Learning for Teachers in Africa and the Middle East. *UNESCO Working Paper Series on Mobile Learning*, 1–33.
- ITU Digital Inclusion division. (2016). *Craft Silicon Foundation's mobile lab teaches digital skills to youth in Kenya*. Descargado 2017-12-11, de <https://goo.gl/yQw4uc>
- Jantsch, J. (2007). *Duct Tape Marketing*. Nashville: Thomas Nelson.
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry : a relational approach* (1.ª ed.). London, New York: The Guilford Press.
- JRP, U. (2015). *Jordan Response Plan for the Syria Crisis 2016 - 2018* (Inf. Téc.). Amman: Jordan Response Platform (JRP).
- Kafyulilo, A. (2014). Access, use and perceptions of teachers and students towards mobile phones as a tool for teaching and learning in Tanzania. *Education and Information Technologies*, 19(1), 115–127. Descargado de <https://goo.gl/dWpS8B> doi: 10.1007/s10639-012-9207-y
- Kagawa, F. (2005). Emergency education: A critical review of the field. *Comparative Education*, 41(4), 487–503. Descargado de <https://goo.gl/9nHAay> doi: 10.1080/03050060500317620
- Kett, M., y VanOmmeren, M. (2009). Disability, conflict, and emergencies. *The Lancet*, 374(9704), 1801–1803. doi: 10.1016/S0140-6736(09)62024-9
- Laborie Iglesias, M. A. (2016). Siria: la guerra de todos contra todos. En *Panorama geopolítico de los conflictos 2016, 2016, isbn 978-84-9091-234-8, págs. 153-174* (pp. 153–174). Ministerio de Defensa.
- Laub, T. (2014). *Mapping the Education Response to the Syrian Crisis* (Inf. Téc. n.º February). Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE).
- Ledo, I. M. (2012). *Nuevos usos de las herramientas 2.0 para una mejor*

- comunicación de las entidades no lucrativas* (Tesis Doctoral no publicada).
- Leigh, S., y Tesar, C. (2008). *Southern Sudan Interactive Radio Instruction (SSIRI) Program - MID-TERM evaluation* (Inf. Téc. n.º 623). Washington, DC: USAID.
- Lindley Curtis, Edwards, C., Fraser, K. L., Gudelsky, S., Holmquist, J., Thornton, K., y Sweetser, K. D. (2010). Adoption of social media for public relations by nonprofit organizations. *Public Relations Review*, 36, 90–92. doi: 10.1016/j.pubrev.2009.10.003
- López-garcía, A. G.-v.-m.-r. V. B.-g.-p. C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, XXI(42), 65–74. doi: 10.3916/C42-2014-06
- Lowicki, J., y Pillsbury, A. (2000). Recognizing War-affected Adolescents :. *The Society for International Development. SAGE Publications*, 6370(200003).
- Lunden, I. (2017). *Online learning startup Coursera raises \$64M at an \$800M valuation | TechCrunch*. Descargado 2018-06-28, de <https://goo.gl/dsM1y7>
- Luri, G. (2010). *La escuela contra el mundo : el optimismo es posible*. CEAC.
- Lyndsay, B. (2008). Children in crisis : Education rights for children in conflict affected and fragile states. *Education for All Global Monitoring Report 2008 UNESCO*.
- Machel, G. (1996). *Impact of armed conflict on children* (Inf. Téc. n.º August). UNITED NATIONS, UNICEF. Descargado de <https://goo.gl/DWZMed>
- Maclure, R., y Denov, M. (2009, nov). Reconstruction versus transformation: Post-war education and the struggle for gender equity in Sierra Leone. *International Journal of Educational Development*, 29(6), 612–620. doi: 10.1016/j.ijedudev.2008.11.001
- Macrina, L. A. (2015). *Conectados por la paz: Las tecnologías de la información y las comunicaciones como vía para incentivar la participación ciudadana en el proceso de implementación de los acuerdos de La Habana y la construcción de la paz* (Vol. 24; Inf. Téc. n.º 2). Bogotá: Fundación Ideas para la Paz (FIP).
- Magriña, L., Falcy, L., y Schares, R. (2004). Niños soldado. Educar para proteger a los niños. *Servir*(33), 1–12.
- Malterud, K. (2012, dec). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795–805. doi: 10.1177/1403494812465030
- Manuchehr, T. (2011). Education right of children during war and armed conflicts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 302–305. doi:

- 10.1016/j.sbspro.2011.03.090
- Mark, G. J., Bren, D., y Olson, J. S. (2011). UNIVERSITY OF CALIFORNIA , Recovery , Resilience and Beyond : ICT Use During Ongoing Disruption DISSERTATION submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY in Information and Computer Science by Bryan Christop.
- Markham, A. N. (2004). Internet communication as a tool for qualitative research. En *Qualitative research: Theory, method and practice* (2nd ed., cap. 6). London: Sage Publications.
- Marquès, P. (s.f.). *¿Qué son los libros de texto digital?* Descargado 2018-01-24, de <https://goo.gl/CDHEC8>
- Marquès, P. (2007). *La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas*. Descargado de <http://www.peremarques.net/web20.htm>
- Marshall, C., y Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6.^a ed.; SAGE, Ed.). Los Angeles: SAGE.
- Martín Mateos, Ó. (2012). Menores, educación y conflicto armado: un análisis desde la realidad africana 15 años después del informe Machel. *Children, education and armed conflict: an analysis of the African reality seen 15 years after the Machel report*(14), 73–84.
- Martínez Sánchez, F. (2001). El profesorado ante las nuevas tecnologías. En R. y. C. M. JUNTA DE EXTREMADURA Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección General de Ordenación (Ed.), *Sociedad de la información y educación* (pp. 194–218). Mérida.
- Martínez-Mateo, J., Muñoz-Hernández, S., y Pérez-Rey, D. (2010, may). A Discussion of Thin Client Technology for Computer Labs. En *Proceedings of the multi-conference on innovative developments in ict*.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications,.
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XX1*, 6(1), 17–24.
- McDonald, A., Buswell, M., Khush, S., y Brophy, D. M. (2017). *Invisible Wounds. The impact of six years of war on the mental health of Syria's children* (Inf. Téc.). Save the Children.
- Mechlova, E., y Malcik, M. (2012). *ICT in changes of learning theories*. doi: 10.1109/ICETA.2012.6418326
- MEHE. (2014). *Reaching All Children with Education in Lebanon (R.A.C.E)* (Inf. Téc.). Beirut: Ministry of Education and Higher Education. Descargado de <http://bit.ly/RACEI>
- Mendenhall, M., Dryden-Peterson, S., Bartlett, L., Ndirangu, C., Imonje, R., Gakunga, D., ... Tangelder, M. (2015). Quality Education for Refugees in Kenya: Pedagogy in Urban Nairobi and Kakuma Refugee

- Camp Settings. Descargado de <https://bit.ly/2JJmTVz>
- Mendenhall, M. A. (2014, mar). Education sustainability in the relief-development transition: Challenges for international organizations working in countries affected by conflict. *International Journal of Educational Development*, 35, 67–77. doi: 10.1016/j.ijedudev.2012.08.006
- Mera Abadia, L. (2010). *Human rights as education for peace* (n.º 17). Colegio Hispanoamericano.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education : a qualitative approach* (Jossey-Bass, Ed.). San Francisco ; London: Jossey-Bass.
- Mifsud, L. (2002). Alternative learning arenas-pedagogical challenges to mobile learning technology in education. *Proceedings. IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*. doi: 10.1109/WMTE.2002.1039231
- Miguel, E., y Roland, G. (2011, sep). The long-run impact of bombing Vietnam. *Journal of Development Economics*, 96(1), 1–15. doi: 10.1016/j.jdeveco.2010.07.004
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). London, New Delhi: SAGE Publications Ltd.
- Ministerio de Educación Sirio (MOE). (s.f.). Descargado 2017-03-14, de <http://moed.gov.sy/site/>
- MoE. (2017). *Plan escolar sirio 2017-2018*. Damasco: Ministerio de Educación Sirio. Descargado de <https://goo.gl/iJ4h2g>
- Monereo i Font, C., y Pozo, J. I. (2011). *La identidad en Psicología de la Educación : necesidad, utilidad y límites*. Narcea.
- Montjourides, P. (2013). Education data in conflict-affected countries: the fifth failure? *PROSPECTS*, 43(1), 85–105. doi: 10.1007/s11125-012-9260-8
- Montjouridès, P., y Liu, J. (2019). Data and Evidence on Education in Emergencies: Linking Global Concerns with Local Issues. En M. Mendenhall (Ed.), *Data collection and evidence building to support education in emergencies* (2.ª ed.). Geneva: NORRAG.
- Morató Payá, A. (2014). *El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE* (n.º 10). Departament de filologia espanyola.
- Mosquera Gende, I. (2016). Creación de comunidad y comunicación mediante el uso de Whatsapp en la elaboración online de Trabajos Fin de Máster de Formación de Profesorado. *Didáctica, innovación y multimedia*(33), 0001–8.
- Namihás, S. (2001). *Derecho Internacional de los refugiados* (ACNUR, Ed.). Lima. Descargado de <https://goo.gl/nEQnRw>
- Newby, L. S. (2009). *Education Technology and Conflict: The use and percep-*

- tions of internet in Palestinian Higher Education* (Master). University of Oxford.
- Ngang, B. J., y Kuo, B. C. (2010). *The use of Information and Communication Technology in natural disaster management* (Tesis Doctoral no publicada). Jonkoping University.
- Nicolai, S. (2003). *A toolkit for starting and managing edu in emergencies* (Inf. Téc.). London: Save the Children.
- Nicolai, S., Greenhill, R., Hine, S., Jalles DÓrey, M. A., Magee, A., Rogerson, A., ... Wild, L. (2016). *Education Cannot Wait Proposing a fund for education in emergencies* (Inf. Téc. n.º May). London: Overseas Development Institute (ODI). Descargado de <http://bit.ly/educationcantwait>
- Nicolai, S., y Triplehorn, C. (2003). The role of education in protecting children in conflict. *Network Paper: Humanitarian Practice Network (HPN)*, 42, 1–36.
- Novelli, M., y Lopes Cardozo, M. T. (2008, jul). Conflict, education and the global south: New critical directions. *International Journal of Educational Development*, 28(4), 473–488. doi: 10.1016/j.ijedudev.2008.01.004
- Obi, L. (2016). *School on wheels takes technology to city slums - Daily Nation*. Descargado 2017-12-11, de <https://goo.gl/htUAax>
- OCHA. (2014). *2014 Syrian Arab Republic Humanitarian Assistance Response Plan (SHARP)* (Inf. Téc. n.º December 2013). Switzerland.
- Ogwo, A. (2010). A Review of the Effects of Armed Conflict on Children - Psychological Implications. *Ife Psychologia*, 18(2), 236–253. doi: 10.4314/ifep.v18i2.56763
- Olidort, J. (2016). *Inside the Caliphates's classroom. Textbooks, Guidance Literature, and Indoctrination Methods of the Islamic State* (Inf. Téc.). Washington, DC: The Washington Institute for Near East Policy.
- Orozco Gómez, G. (2004). De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. *Nómadas*(21), 120–127.
- Østby, G. (2008). Inequalities, the Political Environment and Civil Conflict: Evidence from 55 Developing Countries. En *Horizontal inequalities and conflict* (pp. 136–159). London: Palgrave Macmillan UK. doi: 10.1057/9780230582729_7
- Ovalles Pabón, L. C. (2014). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual? *Mundo FESC, ISSN-e 2216-0388, ISSN 2216-0353, Vol. 1, N.º. 7, 2014, págs. 72-79, 1(7), 72–79*.
- OXFAM. (2013). *Syria refugee card 1* (Inf. Téc.).
- Palomo Molano, J. A. (2010). La Web 2.0: una aplicación didáctica para las Ciencias Sociales. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

- Educación*, 4(4), 18–31.
- Pardo de Santayana, J. (2018). Siria: la guerra que ha posicionado a Rusia de nuevo en Oriente Medio. En Instituto Español de Estudios Estratégico (IEEE) (Ed.), *Panorama geopolítico de los conflictos 2018 instituto español de estudios estratégicos*. Madrid: Ministerio de Defensa.
- Paulson, J., y Rappleye, J. (2007, may). Education and conflict: Essay review. *International Journal of Educational Development*, 27(3), 340–347. doi: 10.1016/j.ijedudev.2006.10.010
- Pérez Tornero, J. M., Fecé Gómez, J. L., González Yuste, J. L., Perceval, J. M., Tropea, F., y Aguaded Gómez, J. I. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información : nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona [etc.] :: Paidós.
- Perkins, J. D., Ajeeb, M., Fadel, L., y Saleh, G. (2018, nov). Mental health in Syrian children with a focus on post-traumatic stress: a cross-sectional study from Syrian schools. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 53(11), 1231–1239. Descargado de <http://bit.ly/PTSDSyria> doi: 10.1007/s00127-018-1573-3
- Pherali, T., y Garratt, D. (2014). Post-conflict identity crisis in Nepal: Implications for educational reforms. *International Journal of Educational Development*, 34(1), 42–50. doi: 10.1016/j.ijedudev.2012.12.004
- Pichon, F. (2014). *Syrie pourquoi l'Occident s'est trompé*. Ed. du rocher.
- Plaza, G., y Carreras, F. (2012). *Bridgeit Chile: Puentes Educativos 2010 – 2012* (Inf. Téc. n.º February 2010). Descargado de <http://www.puenteseducativos.cl/>
- Poirier, T. (2012, mar). The effects of armed conflict on schooling in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 341–351. doi: 10.1016/j.ijedudev.2011.06.001
- Prouty, R., Tuan, T. H., Craissati, D., Aboudan, F., Calcagno, F., Georgescu, D., . . . Dilaver, H. (2015). *Scaling Up Quality Education Provision for Syrian Children and Children in Vulnerable Host Communities* (Inf. Téc. n.º June). Amman: UNICEF, UNESCO, UNHCR, Centre for Lebanese Studies.
- Quevedo, L. A., y Dussel, I. (2010). *Educación y nuevas tecnologías : los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana. Descargado de <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>
- Ratner, C. (2002). *Cultural psychology : theory and method*. Kluwer Academic/Plenum.
- Reig Hernández, R. (2010). El futuro de la educación superior, algunas claves. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 98–113. Descargado de <https://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/>

- view/196168/263002
- Rico Hernández, H. (2007). El SMS y la mensajería instantánea. *Comunicación e juventude: Actas do Foro Internacional*, 183–190.
- Riveros, V. S., y Inés Mendoza, M. (2008). Consideraciones teóricas del uso de la internet en educación. *Omnia*, 14(1), 27–46.
- Rodríguez Illera, J. L., y Escofet Roig, A. (2005). Aprender a comunicarse a través de Internet. En *Internet y competencias básicas : aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender, 2005, isbn 84-7827-373-5, págs. 73-91* (pp. 73–91). Barcelona: Grao.
- Rodríguez Rodríguez, A. J., y Molero de Martins, D. M. (2009). Conectivismo como gestión del conocimiento. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, ISSN-e 1856-9331, Año 4, N.º. 6, 2009, págs. 73-85*, 4(6), 73–85.
- Rodríguez-Villasante y Prieto, J. L. (2011). *La protección del niño en los conflictos armados por el derecho internacional humanitario.: Los niños soldados* (n.º 15). Boletín Oficial del Estado, BOE. Descargado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3753377&info=resumen&idioma=SPA>
- Ruiz Franco, M., y Abella García, V. (2011). Creación de un blog educativo como herramienta TIC e instrumento TAC en el ámbito universitario. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(4), 53–70.
- Salamanca-García, A. P. (2009). Educación para la paz. *Praxis, revista de la Facultad de ciencias de la Educación*, 5(1), 17–32.
- Salamon, L. M., y Anheier, H. K. (1997). *The third world's third sector in comparative perspective*. Baltimore.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1–16.
- Saltarelli, D. (2000). *THE TWO FACES OF EDUCATION IN ETHNIC Towards a Peacebuilding Education for Children OF EDUCATION* (Inf. Téc.). Florence: UNICEF, Innocenti Research Center. doi: 10.1038/nchem.944
- Sánchez Peris, F. J., y Esnaola Horacek, G. A. (2014). Los videojuegos en la educación. *Aularia: Revista Digital de Comunicación, ISSN-e 2253-7937, Vol. 3, N.º. 1, 2014, págs. 21-26*, 3(1), 21–26. Descargado de <https://goo.gl/MDMnwP>
- Sancho, J., Ornellas, A., Sánchez, J., Alonso, C., y Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Praxis Educativa*, 12(12), 10–22.
- Sancho Gil, J. M., Bosco Paniagua, A., Alonso Cano, C., y Sánchez Valero,

- J. A. (2015, jun). *Formación del profesorado en Tecnología Educativa: de cómo las realidades generan los mitos* (Vol. 14) (n.º 1).
- Sandoval, L. E., Botón Gómez, S. L., y Botero, M. I. (2011). *Education, inequality and forced displacement in Colombia* (Vol. 19) (n.º 1). Universidad Militar Nueva Granada.
- Sangrá, A., y Wheeler, S. (2013). Nuevas formas de aprendizaje informales: ¿O estamos formalizando lo informal? *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, ISSN-e 1698-580X, Vol. 10, N.º. 1, 2013, págs. 107-115, 10(1), 107–115.
- Save the Children. (2014a). *Futures Under Threat: The Impact of the Education Crisis on Syria's Children*. (Inf. Téc.). London: Save the Children.
- Save the Children. (2014b). *Most Shocking Second a Day Video*. Descargado 2017-04-18, de <https://www.youtube.com/watch?v=RBQ-IoHfimQ>
- Savin-Baden, M., y Tombs, G. (2017). *Research methods for education in the digital age* (1.ª ed.). London, New York: Bloomsbury Publishing Plc.
- SCPR. (2016). *Syria Confronting Fragmentation! Impact of Syrian Crisis Report* (Inf. Téc.). Beirut: Syrian Center for Policy Research (SCPR).
- Security Council Report. (2015). Children and Armed Conflict: cross-cutting report. *Social Identities*, 9(1), 51–72. doi: 10.1080/1350463032000075335
- Selby, D., y Kagawa, F. (2012). *Disaster risk reduction in school curricula: case studies from thirty countries*. Geneva, Paris: UNICEF - UNESCO. Descargado de <https://goo.gl/ZYpcVF>
- Shemyakina, O. (2011, jul). The effect of armed conflict on accumulation of schooling: Results from Tajikistan. *Journal of Development Economics*, 95(2), 186–200. Descargado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304387810000441> doi: 10.1016/j.jdeveco.2010.05.002
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). Descargado de <https://bit.ly/2V4GpRL>
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. ... for a future: *Refugee education in developing countries*, 52–56.
- Sinclair, M. (2002a). *Planning Education in and after Emergencies*.
- Sinclair, M. (2002b). *Planning education in and after emergencies Margaret Sinclair* (Vol. 24; UNESCO, Ed.) (n.º 2). Paris. doi: 10.1016/j.ijedudev.2003.08.003
- Sirin, S. R., y Rogers-Sirin, L. (2015). *The Educational and Mental Health Needs of Syrian Children* (Inf. Téc.). Washington, D.C.: Migration Policy institute.
- Smith Ellison, C. (2014). The role of education in peacebuilding: an

- analysis of five change theories in Sierra Leone. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(2), 186–207. doi: 10.1080/03057925.2012.734138
- Solano Nogales, L., y Santacruz Valencia, L. P. (2016). Videojuegos como herramienta en Educación Primaria caso de estudio con eAdventure. *TE & ET: Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, ISSN-e 1850-9959, N.º. 18, 2016, págs. 101-112(18), 101–112. Descargado de <https://goo.gl/jyhqdN>
- Soye, E., y Tauson, M. (2018). Psychosocial support in the Syrian refugee response: challenges and opportunities. *Humanitarian Practice Network*(January). Descargado de <http://bit.ly/STCMentalhealth>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Descargado de <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=gndJ0eSkGckC&pgis=1>
- Stephenson, C. M. (2008). *Encyclopedia of Violence, Peace, & Conflict*. Elsevier. Descargado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123739858001306> doi: 10.1016/B978-012373985-8.00130-6
- Strawmyer, L. A. (2014). *Social Media in the Social Sector. Under what conditions is social media effective for small nonprofits?* (School of Public and Environmental Affairs).
- Supporting Syria and the region: Post-London conference financial tracking, Report One* (Inf. Téc.). (2016). London. Descargado de <https://2c8kkt1ykog81j8k9p47oglb-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2016/11/Final-Syria-Report-Sept-16.pdf>
- Supporting Syria and the region: Post-London conference financial tracking, Report Two* (Inf. Téc.). (2017). Descargado de <https://2c8kkt1ykog81j8k9p47oglb-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2017/02/Syria-Report-TWO-8.pdf>
- Susilo, A. (2014). Exploring Facebook and Whatsapp As Supporting Social Network Applications For English Learning In Higher Education. *Teaching and Learning in the 21st Century : Challenges for Lecturers and Teachers*, 10–24.
- Syrian Virtual University (SVU). (2017). *Universidad Virtual Siria Papel, oportunidades y perspectivas* (Inf. Téc.). Damasco: Syrian Virtual University (SVU). Descargado de <https://goo.gl/h6y4b7>
- Syrian Arab Republic, UN Development Assistance Framework 2007-2011* (Inf. Téc.). (2006). UNFPA, United Nations Fund for Population Activities. Descargado de <https://www.unfpa.org/sites/default/files/portal-document/Syrian.pdf>
- Talbot, B. C. (2015). Working Paper # 3 Education in Conflict Emergencies

- in Light of the post-2015 MDGs and EFA Agendas. (January 2013).
- Tassara, C., Said Hung, E., Ferrer, R., Palacio, J., Hoyos, O., Madariaga, C., ... Louis, T. (2013). *Cooperacion, comunicacion y sociedad : escenarios europeos y latinoamericanos*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Tauson, M., y Stannard, L. (2018a). Edtech for Learning in Emergencies and Displaced Setting S. Descargado de savethechildren.net
- Tauson, M., y Stannard, L. (2018b). *Edtech for Learning in Emergencies and Displaced Settings* (Inf. Téc.). Save the Children UK. Descargado de <https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/edtech-learning.pdf>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods : a guidebook and resource*. New York :: Wiley.
- The World Bank. (2005). *Improving Educational Quality through Interactive Radio Instruction A Toolkit for Policy Makers and Planners* (Inf. Téc.). Human Development Sector Africa Region The World Bank. Descargado de <https://goo.gl/zY48Y4>
- Thomas, H. (2010, may). Learning spaces, learning environments and the displacement of learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 502–511. Descargado de <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-8535.2009.00974.x> doi: 10.1111/j.1467-8535.2009.00974.x
- Tisdall, E. K. M., Davis, J. M. L., y Gallagher, M. (2009). *Researching with children and young people : research design, methods, and analysis* (M. Gallagher, Ed.). SAGE Publications Ltd.
- Tornero, J. M. P. (2002). Crisis de educación, crisis de comunicación. *Agora digital*(3), 12.
- Tornero, J. M. P. (2005). Hacia un nuevo concepto de educación en medios. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*(24), 21–24.
- Touma, J., y Kummer, T. (2019). *Fast Facts - Syria Crisis - March 2019* (Inf. Téc.). Amman: UNICEF. Descargado de <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/SYR-FastFacts-March2019.pdf>
- Trucano, M. (2005). *Knowledge maps : ICTs in education - what do we know about the effective uses of information and communication technologies in education in developing countries?* Descargado de <https://bit.ly/39iF3be>
- Uddin, A. (2015). Education in Peace-building : The Case of Post-Conflict Chittagong Hill Tracts in Bangladesh. *The Oriental Anthropologist*, 15(1), 59–76.

- UN, y OCHA. (2004). *Guiding principles on internal displacement*. Geneva: United Nations Publications. Descargado de <http://www.unhcr.org/43ce1cff2.html>
- UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Jomtien: Autor. Descargado de <http://bit.ly/2JdX1Br>
- UNESCO. (2011). *Informe de Seguimiento de la EPT -Una crisis encubierta. Conflictos armados y educacion* (Inf. Téc.). Autor.
- UNESCO. (2019). *Migration, Displacement and Education. Building bridges, not walls* (Inf. Téc.). Paris: UNESCO (the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Descargado de <http://bit.ly/GEMUNESCO19>
- UNESCO, y GEM Report. (2016). *Global Education Monitoring Report 2016 - Education for people and planet: Creating Sustainable Futures For All* (Inf. Téc.). Paris: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).
- UNESCO, y IIEP. (2010). *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*. UNESCO. Descargado de <https://bit.ly/2KGK6Z9>
- UNHCR. (2014). 2014 Syria Regional Response Plan (RRP6) Annual Report. , 1–492.
- UNHCR. (2018). *Global Trends. Forced displacement in 2017* (Inf. Téc.). Geneva: Autor. Descargado de <https://goo.gl/vW4U6E>
- UNHCR, y NRC. (2014). *2014 Syria Regional Response Plan - Annual Report* (Inf. Téc.).
- UNICEF. (2014a). *No Lost Generation Initiative* (Inf. Téc. n.º September). UN, UNESCO, SAVE THE CHILDREN. Descargado de www.nolostgeneration.org
- UNICEF. (2014b). *Under Siege: The devastating impact on children of three years of conflict in Syria* (Inf. Téc. n.º March). Amman: United Nations Children's Fund Regional Office for the Middle East and North Africa.
- UNICEF. (2015a). *Curriculum , Accreditation and Certification for Syrian Children* (Inf. Téc.). Amman: UNICEF MENA Regional Office.
- UNICEF. (2015b). *Education Under Fire - How Conflict in the Middle East is Depriving Children of Their Schooling* (Vol. 3 September; Inf. Téc. n.º September). Amman: Autor.
- UNICEF. (2016). *No place for children. The Impact of Five Years of War on Syria's Children and their Childhoods* (Inf. Téc.). Amman: UNICEF Regional Office for the Middle East & North Africa.
- UNICEF. (2017). *Syria Crisis - 2017 Humanitarian results* (Inf. Téc. n.º December). Amman: Autor. Descargado de <https://goo.gl/W3tFJ7>

- UNICEF, y Save the Children. (2012). *Education Rapid Needs Assessment for Displaced Syrian in Schools, Community and Safe Spaces* (Inf. Téc. n.º July).
- UNICEF, UNHCR, World Vision, y Save the Children. (2013). *Syria Crisis : Education Interrupted* (Inf. Téc. n.º December). UNICEF, World Vision, UNHCR, Save the Children. Descargado de <https://goo.gl/GpZoeN>
- UNICEF Lebanon. (2015). *Free Education for all children in public schools: Ministry of Education and Higher Education joins efforts with UN and donors to support every child's right to education*. Descargado de <https://goo.gl/7SASStN>
- United Nation, y Government of Lebanon. (2017). *Lebanon Crisis Response Plan 2017 - 2020* (Inf. Téc.). Beirut: United Nation. Descargado de <http://bit.ly/LCRP1720>
- UNRWA. (2016). *Schools on the Front Line, the impact of armed conflict and violence on UNRWA schools and education services* (Inf. Téc.). Amman: UNRWA - Protection division.
- UNRWA Representative Office to the European Union. (2015). *Education in Emergencies: Focus on UNRWA TV*. Descargado de <https://europa.eu/eyd2015/en/united-nations-relief-and-works-agency-palestine-refugees-near-east-unrwa/posts/education>
- USAID Office of Foreign Disaster Assistance. (2014). *Syria - Complex Emergency* (Inf. Téc.). Washington D. C.: USAID.
- van der Linden, J. (2015). Non-formal education and new partnerships in a (post-)conflict situation. *International Journal of Educational Development*, 42, 54–62. doi: 10.1016/j.ijedudev.2015.03.002
- van der Linden, J., y Manuel, A. M. (2011, jul). Beyond literacy: non-formal education programmes for adults in Mozambique. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(4), 467–480. Descargado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2011.581514> doi: 10.1080/03057925.2011.581514
- Vaquerizo García, M. B. (2012). Enseñanza-Aprendizaje con web 2.0 y 3.0. *Vivat Academia*(117), 116–121. Descargado de <https://goo.gl/Sfg1we>
- Verjano, A. C. (2013). Using Skype in a Primary Class : A Case Study. *Bella-terra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(June), 49–68.
- Vilar, M. M., Cortés, J. P., Martí Noguera, J. J., y De los Ángeles Company, I. (2013). Los recursos y los medios tecnológicos en la educación. En Universidad del Norte y Ediciones Uninorte (Eds.), *Cooperacion, comu-*

- nicacion y sociedad : escenarios europeos y latinoamericanos*. Editorial Universidad del Norte.
- Villellas Ariño, M. (2010). La violencia sexual como arma de guerra. *Quaderns de Construcció de Pau*(15).
- Vrasidas, C., y Mcisaac, M. S. (2001). Integrating Technology in Teaching and Teacher Education: Implications for Policy and Curriculum Reform. *Educational Media International*, 1(38). Descargado de <https://goo.gl/82CCFe>
- Wallis, J. (2004). *Planning education in and after emergencies* (Vol. 24) (n.º 2). doi: 10.1016/j.ijedudev.2003.08.003
- Waters, R. D., Burnett, E., Lamm, A., y Lucas, J. (2009). Engaging stakeholders through social networking: How nonprofit organizations are using Facebook. *Public Relations Review*, 35, 102–106. doi: 10.1016/j.pubrev.2009.01.006
- Watkins, K. (2013). *Education Without Borders* (Inf. Téc.). London: A World at School. Descargado de <https://goo.gl/zEZ7f4>
- Wendeson, S., Ahmad, W., y Haron, N. (2010). Development of mobile learning tool. *Information Technology (ITSim)*, 2010 *International Symposium in*, 1. doi: 10.1109/ITSIM.2010.5561408
- Wennersten, M., Zubeeda, Quraishy, B., Velamuri, ., y Quraishy, Z. B. (2015). Improving student learning via mobile phone video content: Evidence from the BridgeIT India project. *International Review of Education*, 61, 503–528. Descargado de <https://goo.gl/wU1UJi> doi: 10.1007/s11159-015-9504-y
- Wessells, M. (2005). Child Soldiers, Peace Education, and Postconflict Reconstruction for Peace. *Theory Into Practice*, 44(4), 363–369. doi: 10.1207/s15430421tip4404_10
- Williamson, H., Griffiths, C., y Harcourt, D. (2015, jul). Developing young person's Face IT: Online psychosocial support for adolescents struggling with conditions or injuries affecting their appearance. *Health psychology open*, 2(2), 2055102915619092. Descargado de <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2055102915619092> doi: 10.1177/2055102915619092
- Winthrop, R. E. (2009). *Armed conflict, schooling, and children's well-being* (Tesis Doctoral, Columbia University). Descargado de <https://goo.gl/YRSFZK>
- Wood, E. J. (2006). Variation in Sexual Violence during War. *Politics & Society*, 34(3), 307–342. doi: 10.1177/0032329206290426
- World Bank. (2013). *Lebanon Economic Monitor, The Brunt of the Syrian Conflict* (Inf. Téc.). World Bank.
- World Humanitarian Summit Secretariat. (2015). *Restoring Humanity, Glo-*

- bal Voices Calling* (Inf. Téc.). New York: United Nations.
- Zambrano, R., Seward, R. K., y Ludwig, S. (2012). *Mobile Technologies and Empowerment : Enhancing human development* (Inf. Téc.). New York: UNDP (United Nations Development Programme).
- Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la información*, 1–49.
- İçduygu, A. (2015). *Syrian Refugees in Turkey: The Long Road Ahead / migrationpolicy.org* (Inf. Téc.). Washington DC: Migration Policy Institute.

