

Educación digital inclusiva y alumnado de familia inmigrada en Europa

Digital inclusive education and students with a migrant background in Europe

Miguel Àngel Essomba

Universidad Autónoma de Barcelona (España)

PALABRAS CLAVE:

alumnado de familia inmigrada
educación digital inclusiva
Unión Europea
competencia digital
covid-19

RESUMEN:

Este artículo incluye los principales resultados de una investigación llevada a cabo por la red SIRIUS de análisis de políticas educativas e inmigración, sobre la brecha digital que afecta al alumnado de familia inmigrada. A partir de cinco categorías clave (acceso a dispositivos digitales e Internet, competencias digitales, apoyo parental, seguridad online y pedagogías digitales inclusivas), se analiza el estado de la cuestión en dieciocho países europeos desde una perspectiva comparada, y se pone un especial acento a los impactos de la pandemia en el proceso de digitalización y cierre de dicha brecha. Se concluye que el incremento de la competencia digital entre el alumnado de familia inmigrada y sus familias resulta un arma de doble filo, con ventajas evidentes, pero también con riesgos tangibles que conviene neutralizar. Finalmente, se constata la escasa investigación sobre el tema, y se exhorta a llenar este vacío con más proyectos.

PALAVRAS-CHAVE:

alunos de família imigrantes
educação digital inclusiva
União Europeia
competência digital
covid-19

RESUMO:

Este artigo inclui os principais resultados de uma pesquisa levada a cabo pela rede SIRIUS para análise de políticas educativas e de imigração, sobre a exclusão digital que compromete os alunos de famílias imigrantes. Com base em cinco categorias principais (acesso a dispositivos digitais e à Internet, competências digitais, apoio parental, segurança online e pedagogias digitais inclusivas), a situação em dezoito países europeus é analisada num ponto de vista comparativo, com especial ênfase nos impactos da pandemia no processo de digitalização e colmatar esta lacuna. Conclui-se que o aumento da competência digital entre os alunos provenientes de famílias imigrantes e as suas famílias é uma faca de dois gumes, com vantagens evidentes, mas também com riscos tangíveis que devem ser neutralizados. Por fim, nota-se a escassa investigação sobre o tema, instando-se a preencher esta lacuna com mais projetos.

KEYWORDS:

students with a migrant background
inclusive digital education
European Union
digital competences
covid-19.

ABSTRACT:

This paper shows the main outputs of a research carried out by the SIRIUS network on education and migration, about the digital gap affecting students from migrant families. Based on five key categories (access to digital devices and the Internet, digital competence, parental support, online safety and inclusive digital pedagogies), the state of the issue in eighteen European countries is analysed from a comparative approach, with a special focus on the impacts of the pandemic on the process of digitalisation of this target group. The research states that increasing digital competence among students from migrant families and their families is a double-edged sword, with obvious advantages, but also with tangible risks that should be neutralised. Finally, it notes the lack of research on the topic and calls for filling this gap with more projects.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo trata sobre el proceso de digitalización de las sociedades europeas, el rol del sistema educativo para conseguirlo y sus retos asociados. Durante las últimas décadas, ha existido una clara tendencia a la integración de las TIC en la escuela, así como en todos los aspectos de la vida, incluido el empleo, el acceso a los servicios y la comunicación. En consonancia con los tiempos, la UE ha reconocido las competencias digitales como una de las competencias clave para el aprendizaje permanente y se promueven esfuerzos para mejorarlas en el Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 y el Marco de Competencias Digitales para Docentes. A su vez, los Estados miembro de la UE también han impulsado marcos políticos nacionales para su desarrollo.

Si bien el incremento de la digitalización de las sociedades europeas ha sido una tendencia continua durante la última década, tenemos que reconocer que la COVID-19 ha supuesto un antes y un después en este proceso. Se constata por ejemplo un aumento de la presencia de las TIC en la educación, así como la necesidad de innovación para acelerar los procesos de digitalización en la educación. A su vez, la COVID-19 ha reforzado un problema, a saber, la brecha digital en la educación. La infancia con menos recursos materiales (por ejemplo, computadoras portátiles, conexiones a Internet), menores habilidades digitales o menos apoyo parental no se benefician de las oportunidades que brindan las herramientas TIC en la educación en la misma medida que la infancia que sí posee dichos recursos. Destacan entre la infancia desfavorecida la proveniente de familias inmigradas, provenientes de entornos socioeconómicos más bajos, con familias que tienen menos recursos financieros, así como habilidades lingüísticas y digitales, para apoyar un aprendizaje en TIC.

La investigación (Rodrigues, 2018) nos indica que la infancia de familia inmigrada comienza a usar herramientas TIC más tarde en la vida, en comparación con la infancia autóctona. Los hijos e hijas de familia inmigrada también tienen un acceso ligeramente menor a los dispositivos digitales en el hogar. Curiosamente, en comparación con sus pares autóctonos, éstos utilizan las TIC con mayor frecuencia para fines educativos y con menor frecuencia para fines generales.

De todos modos, en la Unión Europea existe una falta general de conocimiento sobre los problemas que la infancia de familia inmigrada debe afrontar al acceder a las TIC, sobre su uso y también la conectividad a Internet con fines educativos por parte de los niños migrantes. En general, los Estados miembro no cuentan con políticas específicas en el ámbito de la educación digital para hacerla más accesible a la infancia de familia inmigrada. Algunas políticas apuntan específicamente a la provisión de dispositivos TIC para grupos sociales en situación de vulnerabilidad, entre los cuales la infancia de familia inmigrada puede estar representada, pero la inmigración no es el destinatario principal de estas políticas.

Teniendo en cuenta las tendencias y estrategias continuas para la digitalización de la educación, cerrar la brecha digital es actualmente más urgente que nunca. Para ello, es fundamental comprender los desafíos que afronta la infancia de familia inmigrada en relación con la educación digital, más allá del mero acceso a computadoras portátiles y conectividad a Internet. Un equipo de investigación internacional perteneciente a la red SIRIUS se ha dedicado a analizar este fenómeno, tanto a nivel europeo general, como a nivel nacional en 18 países, 16 Estados miembro más dos Estados europeos. En las próximas páginas damos cuenta de los principales hallazgos y conclusiones, que se encuentran ampliamente desarrollados en un informe que puede consultarse online¹.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. LA BRECHA DIGITAL: NIVELES Y DESAFÍOS

El acceso de la infancia a las TIC puede verse obstaculizado por diferentes factores. El término “brecha digital” se originó a fines de la década de 1990 y se definió como “la brecha entre quienes tienen acceso a nuevas tecnologías y quienes no lo tienen” (NTIA, 1999). El término rápidamente ganó popularidad en el mundo académico y su definición ha evolucionado en gran medida con el paso de los años. Gunkel (2003) utiliza el término para referirse a la “brecha entre quienes pueden usar efectivamente las nuevas herramientas de información y comunicación, como Internet, y quienes no pueden”. La OCDE se refirió a la brecha digital como la “brecha entre individuos, hogares, empresas y áreas geográficas en diferentes niveles socioeconómicos con respecto tanto a sus oportunidades de acceder a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como a su uso de Internet para una amplia variedad de actividades” (OCDE, 2001).

La investigación en el campo de las TIC y la educación señala que la brecha digital se refiere no solo al acceso a la tecnología sino también a su uso efectivo. Se hace una distinción entre dos tipos de barreras que contribuyen a la creación de desigualdades digitales. La brecha de primer orden o barrera primaria se refiere a las limitaciones en el acceso físico a una conexión a Internet (Attewell, 2001; Ertmer, 1999). La amplia difusión de Internet en Europa ha reducido de alguna manera esta brecha, pero las diferencias en el acceso al hardware (ordenadores, tabletas y televisores inteligentes) es un factor que todavía desencadena la desigualdad digital (Gonzales, 2016; Van Deursen & Van Dijk, 2019). Barzilai-Nabon (2006) señala cómo las desigualdades digitales son específicas del contexto, lo que significa que “dependen en gran medida del contexto socioeconómico en el que se desarrollan las TIC”. Las disparidades en el acceso y uso de dispositivos digitales a menudo reflejan otras disparidades socioeconómicas. En entornos socioeconómicamente más desfavorecidos con grupos de población en situación vulnerable, la primera brecha puede “pasarse por alto” cuando todavía puede ser una barrera relevante para lograr una educación digital inclusiva y de calidad para todos y todas.

La brecha de segundo orden, o segunda barrera, se refiere al uso del ordenador, la alfabetización y las habilidades digitales, la autonomía, el apoyo social y los objetivos del uso de la tecnología digital (Rockmann et al., 2018). Todavía existe una marcada diferencia entre el acceso (brecha de primer orden) y el uso real (brecha de segundo orden), y estudios recientes señalan que esta

¹ Disponible aquí: <https://www.sirius-migrationeducation.org/sirius-watch-2021/>

segunda barrera podría ser aún más difícil de superar, ya que está creada no solo por factores educativos o económicos, sino también por rasgos personales, como la motivación y la capacidad autopercebida (Bucea et al., 2020; Vassilakopoulou & Hustad, 2020).

En concreto, para la infancia, el mero acceso a los dispositivos TIC no es suficiente para reducir las desigualdades en el uso de dispositivos y la educación digitales. Garantizar el acceso material a las TIC debe combinarse con el apoyo social procedente de los entornos en los que crecen niñas y niños. Además de la renta familiar, la educación también es un factor relevante que determina las desigualdades en el acceso a los dispositivos digitales. El nivel educativo de la familia es también un factor importante que afecta a las desigualdades en el uso de dispositivos digitales (Vassilakopoulou & Hustad, 2020). El entorno social y el proceso de socialización parecen ser dos elementos cruciales que acentúan o disminuyen las desigualdades digitales entre este grupo de la población. Como señalan Talaee & Noroozi (2019), el acceso a un "medio ambiente social" donde padres y madres son usuarios de ordenadores y realizan prácticas informáticas facilita el proceso de adquisición de estas habilidades por parte de sus hijos e hijas.

2.1. INFANCIA DE FAMILIA INMIGRADA Y USO DE LAS TIC

La exclusión digital de la infancia inmigrada puede convertirse en un elemento adicional a una exclusión social más amplia de este grupo de población. El uso de las TIC por parte de la ciudadanía inmigrada puede tener consecuencias de doble naturaleza, tanto negativas como positivas. Entre las negativas, destaca que su uso puede obstaculizar la inclusión social de la población inmigrada en las sociedades de acogida, debido al apego y el vínculo poderoso que esta población puede mantener con sus países de origen a través de Internet (Holmes & Janson, 2008). Sin embargo, también puede darse el efecto inverso, y promover la inclusión social en las sociedades de acogida, ya que la población inmigrada es consciente de los beneficios que ofrece la tecnología, especialmente para encontrar nuevos trabajos y participar socialmente. Las TIC permiten a este grupo de la población participar en la sociedad de la información, comprender la sociedad a la que han llegado, y estar socialmente conectados al mismo tiempo que expresan sus identidades culturales (Díaz-Andrade & Doolin, 2016).

El uso de las TIC por parte de la infancia de familia inmigrada se ve afectado por los factores que se han mencionado anteriormente. Las condiciones socioeconómicas de sus familias en los países de origen son un gran predictor del uso y adopción de las TIC por parte de estas niñas y niños. A pesar de algunas posibles diferencias entre el país de origen y el país de acogida en términos de uso de las TIC, las personas inmigradas procedentes de países más ricos y con mayor nivel educativo tienen más probabilidades de tener la experiencia necesaria en TIC cuando llegan a sus nuevos países; están más preparados para utilizar las TIC (Caidi et al., 2007). A su vez, la población inmigrada procedente de regiones o países con un desarrollo económico desacelerado, y grupos de personas inmigradas como las refugiadas, probablemente encontrarán más dificultades en el acceso a dispositivos y formación en TIC. Por lo tanto, la infancia de familia inmigrada en la UE cuya familia tiene un nivel socioeconómico bajo puede presentar diferentes dificultades que le impidan un uso adecuado y de calidad de las TIC. Según la literatura más reciente, la infancia de familia inmigrada que crece en entornos de bajos ingresos o vulnerables probablemente se enfrentarán tanto a la primera como a la segunda barrera de la brecha digital.

En el país de acogida, la infancia de familia inmigrada suele tener un acceso más limitado a las TIC en el hogar y a menudo se ve en la necesidad de compartir dispositivos digitales en sus entornos familiares con sus hermanos (Dohmen et al., 2021). En el caso de la infancia que viven en campos de personas refugiadas tiene aún un acceso más limitado a Internet y utiliza principalmente su tiempo para mantenerse en contacto con miembros de la familia (Trebbe, & Paasch-Colberg, 2016). En este contexto, la investigación sugiere que las escuelas son clave para promover el acceso de la infancia de familia inmigrada a dispositivos TIC y a Internet. En general, estas niñas y niños tienen acceso a teléfonos inteligentes, pero no a ordenadores (Žmavc et al., 2020). En España, un estudio realizado por Casado et al. (2019), señala cómo la infancia de familia inmigrada recibe más apoyo y mediación de sus escuelas e instituciones en el uso de TIC en comparación con el apoyo que reciben de sus familias. Este también es el caso de Portugal, donde el acceso de la infancia de familia inmigrada a las TIC es más limitado y la escuela es en muchos casos la única forma en que ésta pueden hacer uso de dispositivos y recursos TIC.

En caso de que la infancia de familia inmigrada tenga acceso a dispositivos digitales e Internet, surgen varios desafíos para su uso efectivo. Por ejemplo, un estudio realizado en Australia concluyó que, aunque los estudiantes refugiados están motivados para aprender sobre TIC, muchos no pueden hacerlo debido a costos económicos inasumibles, barreras lingüísticas y falta de habilidades (Alam & Imran, 2015). Un estudio en Noruega concluyó también que los estudiantes recién llegados al nivel secundario superior no siempre tienen las competencias digitales suficientes para utilizar adecuadamente los recursos didácticos digitales en comparación con los estudiantes que son hablantes nativos de noruego (Jama, 2018).

Todas estas barreras también estuvieron presentes durante la pandemia y afectaron la educación y la inclusión digitales de la infancia de familia inmigrada. A pesar de los esfuerzos de los gobiernos por garantizar una educación de calidad para todos y todas durante este tiempo excepcional, la infancia de familia inmigrada no siempre tuvo el mismo acceso a la educación que sus iguales nativos. De hecho, la infancia inmigrada fue altamente proclive al abandono escolar. En Noruega, por ejemplo, diferentes estudios sugieren que la infancia de familia inmigrada estaba sobrerrepresentada entre la población que no tenía un acceso adecuado a dispositivos digitales o acceso a Internet en sus hogares (Bakken et al., 2020).

La barrera lingüística es otro factor relevante que destacar durante el tiempo de pandemia. Por ejemplo, las plataformas educativas online establecidas por el gobierno griego durante el confinamiento no tenían ninguna adaptación para hablantes no nativos. En otros países, como el Reino Unido, la infancia de familia inmigrada no recibió ningún apoyo adicional del gobierno aparte de las medidas que ya existían antes de la pandemia, a pesar de los efectos graves del confinamiento en su educación. El contrapunto lo encontramos en Estonia, donde el profesorado abordó esta debilidad del sistema identificando a los estudiantes con una lengua materna diferente a la lengua de instrucción y brindándoles asistencia individual. En otros casos, como en Lituania, las ONG participaron activamente en el seguimiento y apoyo de la infancia de familia inmigrada en la educación durante el confinamiento.

La similitud entre los factores que obstaculizan el uso de las TIC por parte de la población en general y los que obstaculizan el uso de estos dispositivos por parte de la población inmigrada implica que las medidas que aborden las desigualdades entre el primer grupo también podrían servir parcialmente para mejorar las condiciones de los segundos (Codagnone & Kluzer, 2011). Sin embargo, la investigación en este ámbito sugiere que las políticas que abordan la inclusión de la infancia de familia inmigrada en la educación digital deben ser distintas de las de los grupos de población categorizados como vulnerables porque las barreras que afronta la infancia inmigrada también son diferentes.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. CONTEXTO Y OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto de esta investigación es la Unión Europea y sus Estados miembro, y el objeto de análisis sus políticas educativas para favorecer la inclusión digital del alumnado de familia inmigrada, con un especial énfasis en todo lo sucedido durante y después de la pandemia.

Desde el punto de vista normativo, debemos reconocer en primera instancia que la UE cuenta con amplios desarrollos relacionados con las competencias digitales. Ésta ha reconocido ampliamente la necesidad de que la ciudadanía desarrolle sus competencias digitales desde una edad temprana y a lo largo de sus vidas (European Commission, 2019). En 2013, se publicó por primera vez el Marco Europeo de Competencia Digital, que describe los conocimientos y las habilidades específicas que los ciudadanos europeos deben adquirir para aprovechar satisfactoriamente las oportunidades que brindan las herramientas digitales y las TIC. Estas competencias y conocimientos se dividen en las siguientes áreas: alfabetización informativa y de datos, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas (Ferrari, 2013). Además de este marco, ya existen otras políticas y estrategias europeas pertinentes para avanzar en el ámbito de la educación digital y garantizar su desarrollo de calidad en todos los Estados miembros. Por ejemplo, la UE ha puesto un gran énfasis en el desarrollo de la educación digital como parte de la estrategia de la Comisión «Una Europa adaptada a la era digital» y también es un elemento clave de los planes de Next Generation Europe y del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia para una Unión Europea más verde, digital y resiliente.

El Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 (European Commission, 2021) es actualmente la piedra angular de la política de educación digital de la UE que establece los principios rectores para el desarrollo de la educación digital en los Estados miembros. Esta iniciativa política tiene como objetivo apoyar una adaptación eficaz y sostenible de los sistemas de educación y formación, en cada uno de los Estados miembros europeos, a la era digital actual. Como afirma la Comisión Europea, el Plan de Acción de Educación Digital:

- ofrece una visión estratégica a largo plazo para una educación digital europea de alta calidad, inclusiva y accesible
- aborda los desafíos y oportunidades de la pandemia de COVID-19, que ha llevado a un uso sin precedentes de la tecnología con fines educativos y de formación
- busca una cooperación más fuerte a nivel de la UE en materia de educación digital y subraya la importancia de trabajar juntos en todos los sectores para llevar la educación a la era digital
- presenta oportunidades, incluida la mejora de la calidad y la cantidad de la enseñanza en relación con las tecnologías digitales, el apoyo a la digitalización de los métodos y pedagogías de enseñanza y la provisión de la infraestructura necesaria para un aprendizaje remoto inclusivo y resiliente

El Plan de Acción de Educación Digital también es un componente clave para la realización del Espacio de Educación de 2025, que busca fomentar la cooperación entre los Estados miembros de la Unión Europea para lograr sistemas de educación y formación inclusivos y de alta calidad. En consonancia con el Plan de Acción de Educación Digital, también existen otras estrategias que buscan fortalecer la capacidad digital de la Unión Europea. Por ejemplo, la Década Digital de Europa, que, entre otras cosas, ha fijado el objetivo de formar a una población con competencias digitales y también a profesionales digitales altamente cualificados. La Coalición Digital aborda la necesidad de competencias digitales en la educación, con el objetivo de transformar la enseñanza y el aprendizaje de competencias digitales para el aprendizaje permanente, incluida la formación de los docentes.

Toda esta política se vio alterada por la llegada de la covid-19, y la UE tuvo que afrontar cambios sustantivos en su política para hacerle frente, tanto durante el período de confinamiento como posteriormente. Por ejemplo, se pusieron a disposición recursos y plataformas en línea y las plataformas existentes, como School Education Gateway y eTwinning, ofrecieron materiales de apoyo para los docentes, así como recursos para un aprendizaje en línea de calidad. La UE también financió diferentes proyectos a través del programa Erasmus+, con el fin de garantizar la continuidad de las actividades de educación y formación. El programa Erasmus+ ha sido crucial para una respuesta adecuada y sólida a la pandemia, y ha apoyado, entre otras cosas, la educación y la formación digitales, y el trabajo digital con los jóvenes.

Además, la Comisión participó en la publicación de convocatorias extraordinarias para apoyar la educación y las actividades culturales digitales, así como en los ajustes de los programas en línea. Por ejemplo, su propuesta de “Recomendación del Consejo sobre el aprendizaje combinado para una educación primaria y secundaria inclusiva y de alta calidad” busca combinar los sitios escolares y los entornos de aprendizaje a distancia y combinar diferentes herramientas para el aprendizaje que pueden ser digitales y no digitales como parte de las tareas de aprendizaje. Además, la Comisión también realizó dos encuestas para evaluar los efectos de COVID-19 en los participantes en movilidad y las instituciones de educación superior.

¿Pero qué hicieron a su vez los respectivos Estados europeos al respecto? Y más en concreto, ¿cómo afectó esta circunstancia sobrevenida en el alumnado de familia inmigrada? La red SIRIUS se propuso realizar esta investigación a escala europea para

identificar las principales políticas diseñadas e implementadas, así como los principales efectos de éstas sobre esta población específica.

3.1. ELEMENTOS CLAVE DEL DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo general de esta investigación es conocer las políticas generales de la UE y nacionales de sus Estados-miembro para eliminar la brecha digital entre el alumnado de familia inmigrada en general, y durante la pandemia en particular.

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

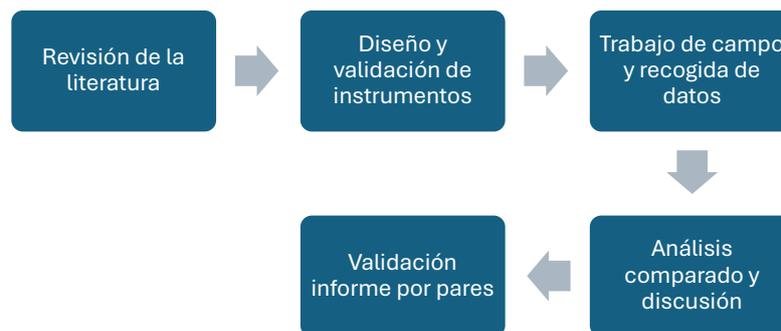
1. Identificar las dimensiones de la brecha digital que más afecta al alumnado de familia inmigrada.
2. Señalar los principales desafíos de futuro que afectan a este alumnado en los próximos años debido a la continua digitalización.
3. Proporcionar elementos clave para mejorar el diseño de las políticas a nivel nacional y de la UE que tratan de garantizar una digitalización inclusiva para el alumnado de familia inmigrada.

A partir de dichos objetivos específicos, la investigación se propuso responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles han sido las principales problemáticas que han afectado al alumnado de familia inmigrada en los últimos años en términos de inclusión y brecha digitales?
2. ¿Cómo la COVID-19 ha generado nuevos escenarios y retos relativos a las mencionadas políticas?
3. ¿Qué oportunidades existen para mejorar la inclusión digital y eliminar la brecha digital que sufre el alumnado de familia inmigrada?

La investigación se llevó a cabo en 18 países europeos (16 países de la UE más 2 países asociados) entre los años 2021 y 2022, y comprendió las etapas descritas en el siguiente Cuadro 1.

Cuadro 1. Diseño de la investigación.



Fuente: elaboración propia.

La metodología utilizada fue eminentemente cualitativa. Se aplicó el método de análisis documental y el de la entrevista para la obtención de datos, y se procedió a un análisis de contenido de éstos. Se utilizó un enfoque de análisis descriptivo para sintetizar las cuestiones y temas clave surgidos. En primer lugar, se elaboraron informes nacionales, todos bajo los mismos criterios metodológicos y utilizando los mismos instrumentos validados. Ello se complementó con otras pruebas e informes de organizaciones nacionales e internacionales, y se procedió a la elaboración de un informe internacional comparado, que es el que estamos refiriendo en este artículo.

Las categorías principales de análisis, que guiaron el diseño de los instrumentos, la recogida de datos y su análisis, de acuerdo con la literatura científica analizada, se resumen en la siguiente Tabla 1, acompañadas de las preguntas-guía que han sido utilizadas para elaborar los instrumentos de recogida de datos:

Tabla 1. Categorías de análisis y dimensiones.

Categoría de análisis	Preguntas guía – dimensiones de análisis de la categoría
Acceso a dispositivos TIC e internet	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tiene el alumnado de familia inmigrada y sus familias suficiente acceso a ordenadores portátiles, tabletas y otros dispositivos para acceder a materiales de aprendizaje digitales? • ¿Tiene el alumnado de familia inmigrada y sus familias suficiente acceso a Internet para acceder a materiales de aprendizaje digitales?
Competencias digitales	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Posee el alumnado de familia inmigrada suficientes habilidades básicas en TIC para operar dispositivos como ordenadores portátiles y tabletas con fines educativos y de aprendizaje? • ¿Posee el alumnado de familia inmigrada habilidades en TIC más avanzadas para aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece la educación digital?
Apoyo parental	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Poseen las familias del alumnado de familia inmigrada suficientes habilidades en TIC para apoyar a sus hijos e hijas con las tareas escolares? • ¿Poseen las familias del alumnado de familia inmigrada suficientes habilidades en TIC para apoyar el uso de dispositivos digitales por parte de sus hijos e hijas? • ¿Poseen las familias del alumnado de familia inmigrada suficientes habilidades en TIC para abordar las dificultades técnicas que experimentan sus hijos e hijas cuando usan dispositivos digitales?
Seguridad online	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los dispositivos y plataformas digitales para el aprendizaje brindan un entorno seguro para el alumnado de familia inmigrada? • ¿Los dispositivos y plataformas digitales monitorean el acoso, la violencia y otras formas de agresión en línea?
Pedagogías digitales inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los enfoques de aprendizaje que integran herramientas digitales tienen en cuenta la brecha digital y las posibles debilidades del alumnado de familia inmigrada al respecto? • ¿Los enfoques de aprendizaje que integran dispositivos digitales incluyen apoyo (lingüístico) individualizado para el alumnado de familia inmigrada? • ¿Los enfoques de aprendizaje que integran dispositivos digitales incluyen apoyo adicional para el alumnado de familia inmigrada con habilidades digitales limitadas?

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la población a quien van dirigidas las políticas educativas objeto de esta investigación, se llevó a cabo un proceso de concreción que resumimos a continuación:

- La investigación se centra en la educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3). Por lo tanto, el informe se centra en la educación formal.
- La investigación cubre diferentes grupos de alumnado de familia inmigrada, como migrantes regulares, refugiados, solicitantes de asilo, menores no acompañados y migrantes irregulares.

Se procedió por tanto a definir con precisión las categorías definitorias que se utilizan para denominar a los distintos grupos de la población, y así garantizar la univocidad y comparabilidad entre los datos surgidos en cada país de la muestra. En la siguiente Tabla 2 se resumen las definiciones acordadas mediante validación entre jueces:

Tabla 2. Definición de categorías para denominar a la población a quién van dirigidas las políticas educativas objeto de estudio.

Categoría	Definición consensuada
Migrantes regulares	Personas que se desplazan a través de las fronteras de conformidad con las leyes, reglamentos o acuerdos internacionales que rigen la entrada o salida del Estado de origen, tránsito o destino. Este grupo no incluye a las personas refugiadas ni a las solicitantes de asilo.
Migrantes irregulares	Personas que se desplazan a través de las fronteras al margen de las leyes, reglamentos o acuerdos internacionales que rigen la entrada o salida del Estado de origen, tránsito o destino.
Refugiados	Solicitantes de asilo cuya solicitud ha sido aceptada y pueden permanecer en el país de acogida de conformidad con las normas nacionales para personas refugiadas.
Solicitantes de asilo	Personas que buscan protección internacional. En países con procedimientos individualizados, un solicitante de asilo es alguien cuya solicitud aún no ha sido decidida definitivamente por el país en el que la ha presentado.
Menores no acompañados	Infancia, según la definición del art. 1 de la Convención sobre los Derechos de la Infancia, que ha sido separada de padre, madre y otros familiares y no está siendo cuidada por un adulto que, por ley o costumbre, sea responsable de hacerlo.

Fuente: elaboración propia

La muestra de Estados europeos donde se llevó a cabo la recogida de datos responde a criterios de tamaño, población, tradición migratoria, localización geográfica y disponibilidad, y quedan recogidos en la siguiente Tabla 3, junto con la denominación de la institución responsable de realizar el informe nacional para cada país. Cabe decir que, por su dilatada experiencia en la acogida y escolarización de alumnado de familia inmigrada, también se han incluido el Reino Unido y Noruega en la muestra. A su vez, tres países grandes como Alemania, España y el Reino Unido han focalizado la investigación en una de sus regiones más populosas (Baviera, Cataluña e Inglaterra respectivamente), debido a la fuerte descentralización de sus políticas educativas y el gran tamaño de su población.

Tabla 3. Países de la muestra e Instituciones investigadores.

PAÍS	INSTITUCIÓN INVESTIGADORA
Croacia	Forum for Freedom in Education
Bulgaria	Multi Kulti Collective
Estonia	Praxis
Finlandia	University of Lapland
Francia	University of Montpellier III
Grecia	Hellenic Open University (HOU) University of Western Macedonia
Irlanda	Economic and Social Research Institute (ESRI)
Italia	Salesiani per il Sociale
Alemania (Baviera)	Farafina institute
Lituania	PPMI
Países Bajos	Risbo
Noruega	Ostfold University College (HIOF)
Polonia	Educational Research Institute
Portugal	University of Porto (CIIE)
Eslovenia	Educational Research Institute (ERI)
España (Cataluña)	Universitat Autònoma de Barcelona
Suecia	Fryhuset
Reino Unido (Inglaterra)	Leeds Beckett University

Fuente: elaboración propia.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de entrar con detalle a la exposición de resultados, deseamos constatar que el análisis de los documentos de política europea, más los informes nacionales de los 18 países participantes arrojan información significativa pero incompleta. Si bien se realizan cada vez más investigaciones sobre infancia de familia inmigrada, sus trayectorias escolares aún quedan por analizar en profundidad. Parte del problema se debe a la falta de datos y estudios realizados específicamente sobre este grupo.

En todos los informes de los países se encontró un problema similar, ya que las estadísticas sobre alumnado de familia inmigrada no estaban disponibles o agregadas con las de otros grupos en situación de vulnerabilidad, lo que dificulta la comprensión de los problemas particulares que afectan a los primeros. A pesar de esto, fue posible obtener cierta información que arroja cierta luz sobre la educación y la inclusión digitales del alumnado de familia inmigrada.

A continuación, presentamos los resultados de la investigación, ordenados en apartados de acuerdo con las categorías de análisis señaladas anteriormente en la Tabla 1.

4.1. ACCESO A DISPOSITIVOS TIC E INTERNET

Nuestra investigación corrobora que el acceso a dispositivos digitales es sin duda el primer paso hacia la inclusión digital, ya que permite mayores oportunidades digitales y un mejor acceso a la información a la infancia en general, y a la infancia de familia inmigrada en particular.

Como ya constatamos en el marco metodológico, en Europa el acceso a las TIC ha experimentado una mejora constante en la última década. Sin ir más lejos, entre 2016 y 2021 el acceso a Internet en los hogares aumentó del 84% al 92% en toda la UE. Sin embargo, como muestran los datos de los informes nacionales de esta investigación, el acceso a los dispositivos TIC no se realizó de forma equitativa entre la población de los países.

El acceso del alumnado de familia inmigrada a las TIC y a Internet varía considerablemente entre los distintos países de la UE. Si bien todos disponen en cierta medida de datos sobre la accesibilidad a los dispositivos digitales y la cobertura de Internet en el país, en algunos casos faltan datos específicos sobre el acceso de la infancia de familia inmigrada. Por ello, en la mayoría de los casos se utiliza el estatus socioeconómico como indicador para determinar el grado de acceso a los dispositivos digitales. Más allá de esto, señalamos tres factores clave que emergen del análisis y que permiten comprender mejor el fenómeno.

El primero de ellos tiene que ver con las diferencias entre las zonas urbanas y las rurales. En el caso de Irlanda, la brecha entre las zonas urbanas y rurales se menciona como uno de los factores que afectan el acceso a Internet de banda ancha. También se observaron problemas en Portugal y Croacia. En el caso de Portugal, el alumnado que vive en zonas rurales desfavorecidas depende de sus escuelas para acceder a dispositivos digitales, mientras en el caso de Croacia se constata que tales diferencias entre mundo urbano y rural creaban menos oportunidades para el alumnado de las zonas rurales.

El segundo factor tiene que ver con el número de personas habitantes por domicilio. El análisis de los datos nos permitió observar que, incluso en el caso que un hogar disponga de dispositivos digitales, la convivencia de muchas personas en un mismo hogar exige la necesidad de compartir dispositivos digitales, y reduce las posibilidades de tiempo de uso. Esto se subraya de forma especial en el caso de las familias inmigradas en situaciones económicas de vulnerabilidad.

Por último, el tercer factor está relacionado con una tipología específica de alumnado de familia inmigrada: los refugiados y demandantes de asilo en campos de acogida provisionales. Quienes viven en campos de refugiados sufren de manera permanente problemas con la disponibilidad de equipos digitales e interrupciones en la conexión a Internet. Dichas limitaciones para los refugiados (en Grecia, por ejemplo) fueron especialmente severas al comienzo de la pandemia, momento en el que se produjo una falta de acceso a dispositivos e Internet más acentuada.

Para disminuir las desigualdades en el acceso a los dispositivos digitales, los gobiernos de los países de la muestra han promovido planes de acción y otros tipos de iniciativas que buscan abordar el problema y mejorar la inclusión digital. Sin embargo, debemos constatar que las necesidades específicas del alumnado de familia inmigrada no reciben un tratamiento específico, y quedan agregadas bajo el término general de “poblaciones en situación vulnerable” en el mejor de los casos, y se ignoran por completo en el peor.

Por último, en cuanto al impacto de la pandemia sobre estas problemáticas, tenemos que destacar un efecto negativo indirecto: el cierre de las escuelas implicó el incremento de dispositivos digitales e Internet entre el alumnado de familia inmigrada, pero un decremento de las oportunidades para desarrollar sus habilidades lingüísticas en la lengua escolar. En condiciones normales de escolarización, la infancia de familia inmigrada acostumbra a recibir formación lingüística presencial, y tienen acceso a un entorno natural de aprendizaje de la lengua escolar como es el aula con sus iguales nativos. Sin embargo, el desplazamiento de la docencia a Internet durante el confinamiento limitó las oportunidades de este alumnado para practicar sus habilidades lingüísticas, debido a la falta de refuerzo en lengua y de un entorno social donde practicarla. En países como Francia y Alemania se observó claramente cómo las habilidades relacionadas con la competencia lingüística del alumnado de familia inmigrada tendieron a deteriorarse, a pesar de los esfuerzos de conectividad efectuados.

4.2. COMPETENCIAS DIGITALES

Los informes nacionales de la investigación subrayan la estrecha relación entre las condiciones socioeconómicas de ciertos grupos sociales y su dominio de las competencias digitales. Se ha observado que el alumnado de familia inmigrada, que tiende a encontrarse en condiciones socioeconómicas desfavorecidas, tiene menor dominio de las competencias digitales para tener éxito educativo. Estos resultados correlacionan positivamente con lo ya expuesto en las distintas ediciones del informe PISA, en las cuales se señala que el éxito educativo del alumnado de familia inmigrada tiene una fuerte relación con el contexto familiar de éste.

De todos modos, encontramos ejemplos de política educativa que intenta combatir este problema. Noruega tiene en marcha una estrategia general de digitalización para la educación básica obligatoria, que incluye medidas específicas dirigidas al alumnado de familia inmigrada. El uso de los dispositivos TIC se focaliza en el aprendizaje de la lengua escolar, y así eliminar la brecha que separa a este alumnado de sus nativos iguales en cuanto al dominio del idioma noruego. El Ministerio de Educación e Investigación noruego ha propulsado en este marco una red digital para estudiantes recién llegados al país, que utiliza dispositivos digitales, haciendo de la digitalización un aspecto crucial de la educación.

El inicio de la pandemia y la intensificación de la digitalización ratificaron la importancia de las competencias digitales. Sin embargo, en esta investigación se ha hecho difícil medir en qué medida este escenario extraordinario afectó al alumnado de familia inmigrada gracias al análisis de datos rigurosos y comparables. Lo que sí parece claro, y reiteramos lo añadido en el apartado anterior, es que el desarrollo de la competencia digital por parte del alumnado de familia inmigrada está estrechamente relacionado con el desarrollo de la competencia lingüística en la lengua escolar. Como ilustra el caso de Bulgaria, el escaso dominio del idioma búlgaro combinado con el aprendizaje digital implicó desafíos que llevaron a tasas más altas de abandono escolar, especialmente entre menores migrantes no acompañados. Ello no quiere decir, sin embargo, que se trate de un obstáculo insalvable: en Estonia y los Países Bajos, por ejemplo, las competencias digitales del alumnado en general, y del alumnado de familia inmigrada en particular, parecen haber mejorado durante la pandemia.

4.3. APOYO PARENTAL

Los adultos de las familias inmigradas tienden a afrontar barreras lingüísticas y de comprensión del sistema educativo del país receptor, y presentan carencias en cuanto a su competencia digital. Esta última problemática resulta particularmente significativa. A medida que las escuelas se digitalizan cada vez más, especialmente después de las medidas introducidas durante la pandemia, es cada vez más importante que las familias sean competentes digitalmente para participar en los procesos educativos de sus hijos e hijas.

Los informes nacionales de la investigación señalan una falta de datos disponibles para evaluar las competencias digitales de las familias inmigradas, pero de la triangulación de información perteneciente a encuestas, variables socioeconómicas y competencias lingüísticas se deduce que las familias inmigradas tienden a tener competencias digitales inferiores a las de sus iguales nativas. De ahí se intuye que las familias del alumnado de familia inmigrada hayan tenido menos capacidad para ayudar a sus hijos e hijas. En los informes nacionales de la investigación se constata que con mayor frecuencia estas familias se encuentran en peores condiciones socioeconómicas, no tienen bagaje en el uso de dispositivos digitales y no comprenden la lengua de enseñanza escolar.

Sin embargo, observamos algunas excepciones en resultados analizados en Alemania, Lituania y Eslovenia, en los que las competencias digitales de familias inmigradas y nativas aparecen como similares. De todos modos, parece que dichos resultados pueden deberse a sesgos metodológicos, y no necesariamente reflejan la realidad. Por ejemplo, en el caso de Alemania los datos recopilados corresponden a un único land, y no al conjunto el país, en el cual se pueden producir fenómenos dispares al respecto. En el caso de Lituania y Eslovenia, las familias inmigradas fueron identificadas durante el proceso de recopilación de datos, pero su número relativamente pequeño podría haber sobrerrepresentado a ciertos grupos socioeconómicos, creando una percepción de igualdad en las competencias digitales con respecto a sus iguales nativas que no resulta veraz.

La pandemia y el confinamiento provocó una intensificación de la necesidad de competencias digitales por parte de las familias inmigradas. Todo apunta a que el incremento de la distancia entre competencia y necesidad es uno de los factores explicativos del empeoramiento del éxito educativo por parte del alumnado de familia inmigrada a causa del cierre de las escuelas. Sólo encontramos un ejemplo positivo, y es en los Países Bajos. Si bien se reconoce que la pandemia tuvo efectos negativos sobre el éxito educativo en general, muchas familias inmigradas aprovecharon la oportunidad para reducir su brecha digital. A medida que los dispositivos digitales incrementaron su protagonismo durante la covid-19, el alumnado de familia inmigrada tuvo que adaptarse al cambio, y las TIC pasaron a ser no solo una forma de ocio, sino también una parte indispensable de la educación, y alumnado y sus familias aprovecharon para cultivar su competencia digital.

4.4. SEGURIDAD ONLINE

Lamentablemente, los distintos informes consultados constatan que la infancia de familia inmigrada es a veces víctima de discriminación y violencia. Este tipo de comportamiento hasta hace poco se producía en exclusiva en el ámbito de lo físico, pero el mundo digital ha proporcionado un medio adicional para perpetrarlos.

A la hora de analizar el estado de la seguridad online y el bienestar digital de la infancia de familia inmigrada, sucede algo similar a lo ocurrido cuando tratamos de evaluar el apoyo parental: falta de datos consistentes y sustanciales. No obstante, vamos a intentar exponer algunos de los principales hallazgos que merece la pena comentar.

En algunos casos, los países con poblaciones de origen inmigrado de menor tamaño, el interés se desplaza hacia las minorías nacionales, ya que acostumbran a ser mucho más numerosas y significativas para observar el fenómeno. En el caso de Estonia, se analizó a la considerable minoría rusa como un indicador de los niveles de violación de seguridad online con respecto a grupos minoritarios. Los datos nos mostraron que la infancia de habla rusa experimentó más acoso que su homóloga estonia.

En cualquier caso, disponiendo de datos o no, el impacto creciente y negativo del ciberacoso es una realidad en todos los países, apoyada en la investigación, y los gobiernos en general han tomado diversas medidas para abordar el problema. Se observa un trabajo interministerial a la hora de definir e implementar normativas que permitan paliar, prevenir o responder al ciberacoso. Un ejemplo paradigmático lo encontramos en los Países Bajos, donde se ha promulgado una Ley contra el acoso escolar para exigir que las escuelas garanticen la seguridad y el bienestar del alumnado. Corresponde a las propias escuelas ejercer su

autonomía, y decidir cómo aplicar las medidas, así como qué instrumentos utilizar al respecto. En este caso, se tratan de medidas universales, pero queda claro que el alumnado de familia inmigrada se beneficia ampliamente de ello.

Tanto nuestra investigación como otras consultadas constatan un aumento generalizado de las tasas del ciberacoso durante el confinamiento de la pandemia en todos los países, con la única excepción de los bálticos, donde casi un tercio de los estudiantes informaron haber visto menos acoso. Si bien el aumento de las tasas de ciberacoso afectó a alumnado susceptible de sufrir marginación (por ejemplo, alumnado en situación de precariedad económica, alumnado LGTBI+), también debemos incluir al alumnado de familia inmigrada entre los más afectados.

El ciberacoso adoptó nuevas formas cuando algunas clases se trasladaron a Internet después de la etapa de confinamiento duro. El repertorio es amplio. Ante la falta de experiencia en el uso de las nuevas plataformas de videoconferencias por parte del profesorado, se constató la existencia de alumnado que hizo un uso inadecuado de este tipo de espacios digitales. Uno de los fenómenos más populares fue el denominado “bombardeo de Zoom”, mediante el cual el enlace a una clase se compartía con terceros, que luego se unían a la clase con la intención de interrumpirla mostrando material provocativo o acosando a los participantes. Otras malas prácticas de ciberacoso fueron más directas: alumnos enviaban mensajes insultantes a sus compañeros o tomaban capturas de pantalla, que luego usaban para burlarse del estudiante. No está claro si el alumnado de familia inmigrada se vio afectado con mayor frecuencia por este tipo de prácticas en comparación con sus iguales nativos, pero todos los informes nacionales aseguran que entre las víctimas de este tipo de comportamientos se encontraba este alumnado.

4.5. PEDAGOGÍAS DIGITALES INCLUSIVAS

Los gobiernos de los países de la muestra presentan disparidades en lo que respecta a la introducción de pedagogías digitales inclusivas en las aulas, y su foco centrado en el alumnado de familia inmigrada. Si bien la mayoría de éstos tienen políticas más o menos desarrolladas de acogida e inclusión educativa del alumnado de familia inmigrada en general, el grado en el cual estas políticas incorporan medidas dirigidas a la capacitación digital difiere de un país a otro. En países como Alemania y el Reino Unido, si bien existen de forma habitual dispositivos digitales en las aulas ordinarias, no se observa que ello se reproduzca en los espacios habilitados para la acogida y primeros aprendizajes del alumnado de familia inmigrada. En Lituania, se observa que el uso de dispositivos digitales en las clases de acogida del alumnado de familia inmigrada depende en gran medida de la iniciativa del profesorado responsable. En Irlanda, las pedagogías digitales inclusivas se desarrollan para el alumnado en su conjunto, en lugar de centrarse en las necesidades particulares de los estudiantes no nativos.

Un aspecto importante que afecta a la inclusión digital del alumnado de familia inmigrada es el reconocimiento de sus necesidades específicas para acompañarlos en el máximo aprovechamiento de las oportunidades que se les brindan. Normalmente se hace bajo el paraguas de la etiqueta “estudiantes en situación vulnerable”. Por ejemplo, en Francia el alumnado de familia inmigrada se identifica bajo el término general de “poblaciones desfavorecidas”. En Eslovenia, el alumnado de familia inmigrada es reconocido como un grupo “vulnerable”, sin ninguna medida adicional que haga referencia a su diversidad cultural.

Cabe señalar que la pandemia supuso un empuje en general para la implementación de una pedagogía digital inclusiva, y el alumnado de familia inmigrada se vio beneficiado de ello. En Grecia, el Ministerio de Educación y UNICEF, en colaboración con varios actores de la educación no formal, organizaron eventos de aprendizaje online para alumnado refugiado en campos de acogida entre durante marzo y mayo de 2020, en los que llegó a participar un 77% del total. En los Países Bajos, las escuelas con mayor alumnado de familia inmigrada trataron de garantizar que sus familias pudieran seguir la escolarización traduciendo documentos importantes para garantizar la difusión de la información. En España, el gobierno de Cataluña contrató personal adicional para el curso académico 2020/2021 para brindar una experiencia educativa más personalizada al alumnado de familia inmigrada en las aulas de acogida.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez elaborados los resultados, se pueden extraer dos conclusiones principales. La primera está relacionada con la validez y la fiabilidad de la propia investigación. El informe ha demostrado que el aumento de la diversidad cultural en las aulas europeas, así como el aumento de la conciencia sobre las necesidades y los desafíos específicos a los que se enfrenta el alumnado de familia inmigrada no ha dado lugar a un mayor seguimiento y recopilación de datos sobre éste en los sistemas educativos. Aparte de las pruebas PISA periódicas que evalúan el rendimiento en relación con el contexto del alumnado, observamos que en general se sabe poco sobre las experiencias educativas del alumnado de familia inmigrada con la educación digital. Si bien la presencia de dispositivos digitales en la escuela ha incrementado con los años, en particular durante la pandemia, no se ha observado una tendencia similar en la evaluación de la inclusividad de la transformación digital. Como resultado, se desconoce en gran medida hasta qué punto los cierres de escuelas durante la pandemia han aumentado la brecha digital del alumnado de familia inmigrada.

La segunda conclusión que se puede extraer de nuestra investigación es que la digitalización de la educación debe considerarse tanto una oportunidad como una amenaza en la escolarización del alumnado de familia inmigrada. Este estudio ha descrito, en la medida de lo posible (con datos limitados), las principales áreas en las que la digitalización de la educación puede obstaculizar el progreso de su aprendizaje, y ha puesto en evidencia que la digitalización sin una atención específica a sus necesidades puede aumentar la brecha digital entre éstos y sus iguales nativos. Sin embargo, los avances logrados en TIC en la escuela también pueden brindar oportunidades para que el alumnado de familia inmigrada (y sus familias) activen su competencia digital, y se familiaricen con la lengua y el sistema educativo del país receptor. Además de facilitar la accesibilidad a recursos TIC gratuitos, las TIC pueden ayudar en los procesos comunicativos mediante traducciones y aprendizaje de lenguas, y conectar al alumnado de familia inmigrada y sus familias con diversos recursos de aprendizaje relevantes para su contexto. También es importante destacar el inmenso potencial que pueden brindar las TIC en los procesos de acogida y escolarización, en particular a través de planes de aprendizaje personalizados, evaluaciones y apoyo lingüístico.

De acuerdo con los resultados del apartado anterior y las conclusiones expuestas, deseamos acabar el artículo con una serie de recomendaciones políticas que pueden contribuir a mejorar las medidas que los gobiernos emprenden para eliminar la brecha digital que afecta al alumnado de familia inmigrada:

a. Identificar al alumnado de familia inmigrada como un subgrupo específico de interés en los procesos de seguimiento y evaluación de políticas públicas. La magnitud de la migración hacia y dentro de Europa, así como las necesidades específicas de este alumnado reconocidas en numerosos estudios, muestran que ya no se pueden manejar de forma agregada bajo la denominación de “alumnado en situación de vulnerabilidad o desfavorecido”. Las personas responsables del diseño e implementación de políticas educativas necesitan datos válidos y fiables para promover medidas que contribuyan al incremento de la competencia digital de este alumnado, y ajustar las políticas y las metodologías en consecuencia. Se trata de una medida delicada que puede afectar la privacidad, la protección de datos y el incremento de estereotipos, pero resulta imprescindible para llevar a cabo una buena intervención política. Fruto del diálogo entre la comunidad política, académica y cívica se puede alcanzar un acuerdo sobre cómo manejar esta cuestión para que dé resultados en positivo.

b. Evaluar y valorar la inclusividad que fomentan los dispositivos TIC utilizados actualmente en las aulas para las tareas escolares. Un diálogo con el propio alumnado de familia inmigrada, sus familias y las personas representantes de la comunidad inmigrada pueden proporcionar información valiosa sobre cómo se perciben las TIC y cómo afectan al éxito educativo de este alumnado. Las personas responsables de implementar políticas en este terreno pueden cooperar con los diseñadores de dispositivos TIC para hacer que éstos respondan a criterios de un diseño universal para el aprendizaje y sean más inclusivos.

c. Establecer criterios públicos para el desarrollo y la innovación en el ámbito de las TIC en educación con el objetivo de garantizar su inclusividad. Al hilo de la recomendación anterior, las colaboraciones entre instituciones públicas y privadas para la innovación educativa y las TIC deben incluir medidas concretas para garantizar que los dispositivos sean accesibles para todo tipo de alumnado, considerando de manera especial al alumnado de familia inmigrada. Éste debe participar activamente en los procesos de pruebas y proyectos-piloto de nuevos dispositivos, y deben tenerse en cuenta sus características y expectativas.

d. Reconocer el importante papel que juegan las madres y los padres del alumnado de familia inmigrada a la hora de ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares que exijan el uso de TIC, garantizando que tengan oportunidades para mejorar su propia competencia digital mediante cursos de formación. Se trata de buscar el efecto multiplicador que tiene, pues el incremento de la competencia digital de las familias no sólo favorece la inclusión educativa de sus hijos e hijas, sino también su propia inclusión social en el país receptor, y fomentar su capacidad de participación en la comunidad. La escuela debe jugar un rol esencial a la hora de fomentar estas capacitaciones destinadas a personas adultas, e incluso diseñar actividades de aprendizaje conjunto alumnado-familias para experimentar y crecer conjuntamente.

e. Diseñar planes de acción específicos que permitan recuperar el atraso educativo sufrido durante la pandemia por parte del alumnado de familia inmigrada, ya que éste tiene unas características singulares que deben ser consideradas. Esto requiere la cooperación entre las escuelas (que evalúan las necesidades y desafíos individuales, brindan apoyo individualizado y cooperan los trabajadores sociales y otros sistemas de apoyo en la comunidad) y los gobiernos nacionales que proporcionan las estructuras y los recursos para que las escuelas lo hagan.

f. Garantizar que las políticas contra el ciberacoso protejan al alumnado de familia inmigrada y creen conciencia sobre el racismo y la discriminación. Es fundamental romper la percepción de este alumnado desde la alteridad (“los otros”). Para lograrlo, se necesitan marcos regulatorios eficientes, al mismo tiempo que se proporcione formación al profesorado sobre competencias digitales que sirvan para abordar el ciberacoso y alentar la curiosidad intercultural. Esto requiere una evaluación más integral de cómo la digitalización ha provocado ciberacoso contra el alumnado de familia inmigrada en los últimos años, y medidas específicas para abordarlo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alam, K., & Imran, S. (2015). The digital divide and social inclusion among refugee migrants: A case in regional Australia. *Information Technology & People*, 28(2). <http://dx.doi.org/10.1108/ITP-04-2014-0083>
- Attwell, P. (2001). Comment: The First and Second Digital Divides. *Sociology of Education*, 74(3), 252–259. <https://doi.org/10.2307/2673277>
- Bakken, A., Pedersen, W., von Soest, T., & Aaboen-Sletten, M. (2020). Oslo-youths during the time of corona. A study of youths under the covid-19 pandemic. NOVA. Retrieved from: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4221/NOVA-rapport-12-2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Barzilai-Nahon, K. (2006). Gaps and Bits: Conceptualizing Measurements for Digital Divide/s. *The Information Society*, 22(5), 269–278. <https://doi.org/10.1080/01972240600903953>.
- Bucea, A. E., Cruz-Jesus, F., Oliveira, T., & Coelho, P. S. (2020). Assessing the role of age, education, gender and income on the digital divide: evidence for the European Union. *Information Systems Frontiers*. <https://doi.org/10.1007/s10796-020-10012-9>.
- Caidi, N., Longford, G., Allard, D., & Dechie, D. (2007). Including Immigrants in Canadian Society: What Role do ICTs Play? *Submission to the Strategic Policy Research Directorate of Human Resources and Social Development Canada (HRSDC)*. https://www.academia.edu/762788/Including_Immigrants_in_Canadian_Society_What_Role_do ICTs_Play_Draft_Report
- Casado, M.A., Garitaonandia, C., Moreno, G & Jiménez, E. (2019). Immigrant Children and the Internet in Spain. *Media and Communication*, 7(1), 56–65. <https://addi.ehu.es/handle/10810/50339>
- Codagnone, C., & Kluzer, S. (2011). *ICT for the Social and Economic Integration of Migrants in Europe*. Publication Office of the European Union.
- Díaz-Andrade, A., & Doolin, B. (2016). Information and Communication Technology and the Social Inclusion of Refugees. *MIS Quarterly*, 40(2), 405–416. <https://www.jstor.org/stable/26628912>.

- Dohmen, D., Hurrelmann, K., & Yelubayeva, G. (2021). Kein Anschluss trotz Abschluss? Benachteiligte Jugendliche am Übergang in Ausbildung. *FiBS-Forum*, 76. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/233910/1/1757269827.pdf>.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first and second- order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47–61.
- European Commission. (2019). *Digital Education at School in Europe. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2021). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. Online document available at https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Publications Office of the European Union.
- Gonzales, A. (2016). The contemporary US digital divide: from initial access to technology maintenance. *Information, Communication & Society*, 19(2), 234-248. <https://10.1080/1369118X.2015.1050438>
- Gunkel, D. (2003). Second Thoughts: Toward a Critique of the Digital Divide. *New Media and Society*, 5(4), 499-522. <https://10.1177/146144480354003>
- Holmes, P., & Janson, A. (2008) 'Migrants' communication practices with ICTs : tools for facilitating migration and adaptation ? *International Journal of Technology, Knowledge & Society*, 4(6), 51-62.
- NTIA. (1999). *Falling Through the Net*. United States Department of Commerce. Retrieved from: *Falling Through the Net: Defining the Digital Divide*. National Telecommunications and Information Administration.
- OECD. (2001). *Understanding the Digital Divide*. OECD Publishing.
- Rockmann, R., Gewald, H., & Haug, M. (2018). Equal access for everyone? A digital divide cascade for retired senior citizens. *ECIS Proceedings*, 30.
- Rodrigues, M. (2018). *Can digital technologies help reduce the immigrant-native educational achievement gap?* Joint Research Centre (JRC).
- Talae, E. & Noorozi, O. (2019). Re-conceptualization of “digital divide” among primary school children in an Era of Saturated Access to Technology. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 27-35.
- Trebbe, J., & Paasch-Colberg, S. (2016). *Migration, Integration und Medien*. Bildung, Editor.
- Van Deursen, A.J., & Van Dijk, J.A. (2018). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*, 21(2), 354-375. <https://10.1177/1461444818797082>
- Vassilakopoulou, P., & Hustad, E. (2021). Bridging Digital Divides: a Literature Review and Research Agenda for Information Systems Research. *Information Systems Frontiers*. <https://doi.org/10.1007/s10796-020-10096-3>
- Žmavc J., Autor, S., & Gril, A. (2020). “My Mom Thanks You and Sends Her Regards as Well” – Pedagogical Process and Migrant Students During the COVID-19. *Sodobna PEDAGOGIKA – Journal of Contemporary Educational Studies*, 4.