

Experiencias internacionales de enseñanza y el aprendizaje

Alejandro Quintas Hijós
(Editor)



Universidad
Zaragoza

Dykinson, S.L.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/cclicenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-719-9
DOI: <https://doi.org/10.14679/4481>

Preimpresión por:
Realizada por los autores

Pobreza educativa digital: un nuevo marco para las intervenciones educativas en la sociedad postdigital

Stefano Pasta, Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia¹³.

Alessandra Carenzio, Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia.

Simona Ferrari, Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia.

1. Introducción

Desde 2021, el Centro de Investigación sobre Educación en Medios, Innovación y Tecnología (Cremi) de la Universidad Católica, en colaboración con la ONG Save the Children, ha propuesto el nuevo constructo de "pobreza educativa digital" (Marangi, Pasta y Rivoltella, 2022). Este momento histórico, marcado por la pandemia de la Covid-19 y las consecuencias de las restricciones en la actividad escolar, evidenció que el concepto clásico de brecha digital resultaba limitado (Pasta, 2022), ya que el fenómeno de la desigualdad no podía entenderse únicamente como la carencia de dispositivos y de acceso a la red, ni tampoco como la imposibilidad de participar en la enseñanza a distancia o en la educación digital integrada durante la emergencia sanitaria (Pasta, 2021a). Los investigadores del Cremi propusieron revisar el concepto de brecha digital más allá del plano meramente "instrumental" (presencia de red de alta velocidad y dispositivos), que sigue siendo importante, pero que debe ampliarse también a los recursos inmateriales asociados al ámbito digital (Pasta, Marangi y Rivoltella, 2021). Lo que realmente importa para comprender completamente las oportunidades que ofrece lo digital es, de hecho, mucho más amplio (Pasta, 2021b); es necesario considerar en primer lugar un plano semántico de la brecha digital, que incluya las competencias de alfabetización, los lenguajes funcionales para gestionar la comunicación y el acceso a la información. También es fundamental considerar el capital cultural de los sujetos, es decir, su capacidad para comprender y elaborar los significados de su propia cultura, entendida como forma de vida en la sociedad posdigital (Jandrić, MacKenzie y Knox,

¹³ El presente artículo es fruto del trabajo conjunto de los tres autores. No obstante, con el fin de ofrecer mayor transparencia, se precisa que las secciones 2 y 5 fueron redactadas por Stefano Pasta; las secciones 3 y 6 por Alessandra Carenzio; y la sección 4 por Simona Ferrari. La sección 1 fue elaborada de manera conjunta por todos los autores.

2023). Entre las distintas investigaciones sobre la penetración y normalización de lo digital, cabe mencionar el Informe del Centro Internacional de Estudios sobre la Familia (CISF): en 2024, el informe revela que el 84,2% de los hogares italianos dispone de conexión de alta velocidad (Pasta, 2024)¹⁴. La conexión a la red, junto con la disponibilidad de dispositivos, había representado históricamente el criterio distintivo del primer nivel de la "brecha digital" (first-level digital divide) (Hargittai, 2002); sin embargo, en 2024 esta conexión está ampliamente extendida en su modalidad más avanzada (de alta velocidad). El objetivo de este artículo es analizar la génesis del nuevo constructo de pobreza educativa digital, su definición y su aplicación en tres contextos educativos diferentes.

2. Un nuevo constructo

Citamos la definición de Save the Children (2021, p. 15), según la cual la pobreza educativa digital puede definirse como "la privación de oportunidades para aprender, así como para experimentar, desarrollar y hacer florecer libremente capacidades, talentos y aspiraciones, mediante el uso responsable, crítico y creativo de las herramientas digitales"¹⁵. Cabe señalar que este planteamiento no identifica Internet únicamente con aspectos positivos, adoptando una mirada utópica y tecnófila, sino que, en coherencia con los marcos clásicos de la educación en medios, lo asocia a una "extensión de la realidad" caracterizada tanto por riesgos como por oportunidades (Pasta, 2018; Carezio y Farinacci, 2023). Para comprender mejor los orígenes de este constructo, es necesario recordar su vinculación con el concepto de pobreza educativa. De hecho, el Índice de Pobreza Educativa (IPE) tiene como objetivo ampliar la medición de la desigualdad más allá de la importante dimensión de la pobreza económica, hacia las "oportunidades educativas" ofrecidas en un territorio determinado (Mazziotta y Pareto, 2013). El IPE, que se consolidó a partir de 2014 gracias a la capacidad de incidencia de Save the Children, se construye a partir de 12 indicadores, entre ellos: el porcentaje de niños de entre cero y dos años sin acceso a servicios de primera infancia; el porcentaje de clases de primaria sin jornada completa; el porcentaje de alumnos que no utilizan el servicio de comedor escolar; el porcentaje de menores de seis a 17 años que no han asistido al teatro; el porcentaje de quienes no practican deporte de manera continua; quienes no leen libros o no utilizan Internet (Cerbara y Caruso, 2020). El enfoque del constructo de pobreza educativa se sitúa, por tanto, en las oportunidades educativas ofrecidas por un territorio y no en las competencias individuales; la medición del índice se basa en criterios territoriales. Desde esta perspectiva, orientada hacia la justicia social, el constructo de

¹⁴ El 14% declara que no existe; el 1,8% no sabe.

¹⁵ Traducción de los autores.

pobreza educativa digital —aunque atento a las oportunidades que puede aprovechar cada individuo— subraya la dimensión colectiva del aprendizaje, y en particular las oportunidades vinculadas al acceso y uso de las tecnologías digitales.

De manera similar —aunque sin basarse en una medición territorial—, la "pobreza educativa digital" hace referencia a la falta de adquisición de competencias digitales, entendidas como nuevos alfabetismos (Rivoltella, 2020) necesarios para analizar la producción y el consumo de los diversos contenidos digitales por parte de los "espectadores" (espectadores que son también autores), insertos en un contexto territorial que va desde el aula hasta el barrio, en una interacción continua entre el ámbito online y offline. Es importante precisar que el concepto de pobreza educativa digital surge de la hibridación de dos perspectivas sobre la competencia digital: la perspectiva "de los derechos" y la de las "New Literacies". La perspectiva de los derechos se inspira en el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp) 2.1 (Carretero Gómez, Vuorikari y Punie, 2017) y en las actualizaciones de su versión 2.2 (Vuorikari, Kluzer y Punie, 2022), en consonancia con el planteamiento de "competencia digital" del documento Europe's Digital Decade 2030 (2021) y con anteriores estudios europeos sobre competencias digitales, como ICILS (2018) y DESI (2019). Aunque existe una elevada heterogeneidad entre los sistemas educativos europeos respecto a la definición de las competencias digitales (Pasta, 2023a), más de la mitad de ellos —incluida Italia— hace referencia explícita al marco DigComp en sus intentos de definición. La segunda perspectiva, la de las New Literacies, presta mayor atención a la dinámica y la transdisciplinariedad de las competencias (Buckingham, 2020) y al concepto de dynamic literacies (Potter y McDougall, 2017), subrayando que un enfoque segmentado contradice la "vocación ciudadana" inherente a la competencia digital (Pasta, 2021c).

Desde esta óptica —que también evidencia ciertos límites de rigidez en algunas interpretaciones del DigComp (Rivoltella, 2020)—, se afirma que las competencias digitales son dinámicas (Potter & McDougall, 2017; Pasta y Marangi, 2023). Esto significa que se despliegan en un continuo de desempeño y son codeterminadas por variables subjetivas y contextuales. Además, están sujetas a constantes modificaciones en el tiempo, con el riesgo de que una competencia presente hoy no sea reconocible algunos días después. A nivel internacional, este enfoque puede observarse en los trabajos del Stanford History Education Group (SHEG), como *Students' Civic Online Reasoning* (2019) y *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning* (2016); a nivel nacional (Italia), este enfoque está presente en el Currículo de Educación Cívica Digital, elaborado en 2018 por el Ministerio de Educación para las escuelas italianas (desde la educación infantil hasta la secundaria superior) y basado en la educación en el pensamiento crítico y la responsabilidad (Pasta y Rivoltella, 2022).

A continuación, se mostrará cómo el constructo de pobreza educativa digital ha sido interpretado en tres contextos diferentes: un proyecto con alumnos de secundaria de primer ciclo, una intervención educativa en un espacio dedicado a la primera infancia (0-6 años) y una reflexión educativa con migrantes.

3. Combatir la pobreza educativa digital en la escuela: el proyecto Conexiones Digitales

El primer contexto de aplicación que se presenta corresponde a las escuelas secundarias de primer ciclo, en referencia al proyecto *Conexiones Digitales* (2021-24), realizado por el Cremit en colaboración con Save the Children y la cooperativa social Edi Onlus, involucrando a 99 escuelas secundarias de primer ciclo, con 6.598 estudiantes (de 12 a 14 años) pertenecientes a 410 clases. Para este proyecto, llevado a cabo durante las horas de educación cívica digital¹⁶ del segundo y tercer año, el Cremit elaboró diversos materiales —breves videolecciones, EAS (episodios de aprendizaje situado¹⁷), e-tivities, tutoriales de producción, pruebas para las diferentes fases, juegos de aprendizaje, e-portfolios, rúbricas de evaluación, fichas didácticas y micropíldoras formativas de acompañamiento para los docentes— destinados a talleres de creación crossmedia (producción integrada en distintos medios). Se solicitó a los alumnos, organizados en pequeños grupos, la realización de artefactos digitales en cuatro *newsrooms*, que se describirán con mayor detalle a lo largo del artículo: escritura en línea, pódcast, *digital storytelling* (narración digital) y marketing social. La propuesta pedagógica promovió simultáneamente el pensamiento crítico en el consumo de contenidos (desde el reconocimiento de las lógicas algorítmicas hasta la detección de *fake news* o noticias falsas) y la responsabilidad en la producción (desde la atención al *copyright* hasta la

¹⁶ En el sistema escolar italiano, la enseñanza de la educación cívica digital está regulada por la Ley 20 de agosto de 2019, n.º 92 ("Introducción de la enseñanza escolar de la educación cívica"), que hizo obligatoria, a partir del año escolar 2020/2021, la educación cívica en todos los niveles educativos, comenzando desde la educación infantil. La ley establece que la educación cívica digital debe ser transversal a las distintas disciplinas escolares y que debe garantizarse un mínimo de 33 horas anuales. Véase Carenzio, Petti y Triacca, 2019.

¹⁷ El EAS (*Episodio de Aprendizaje Situado*) es una metodología didáctica desarrollada en el ámbito de la innovación educativa que propone organizar el aprendizaje en actividades breves, focalizadas y contextualizadas. La estructura típica de un EAS incluye tres fases: preparación (activación de conocimientos previos y planteamiento del reto), producción (realización de la tarea principal) y evaluación (reflexión y metacognición sobre el proceso y los resultados) (Rivoltella, 2013).

valorización de diferentes puntos de vista)¹⁸. En la construcción de productos digitales, los estudiantes experimentaron las oportunidades de la toma de palabra a través de lo digital, prestando especial atención a las dimensiones críticas, éticas y estéticas. Esta propuesta se conecta estrechamente con un enfoque participativo que, como teorizó Henry Jenkins (2009), implica practicar una de las grandes oportunidades ofrecidas por la web social: la producción de artefactos digitales fomenta la participación en la construcción del conocimiento, procurando al mismo tiempo ofrecer herramientas críticas para analizar dichos productos.

Construir una entrada de Wikipedia, promover una petición en línea, realizar una investigación o una reseña mediante un pódcast, expresarse a través del *digital storytelling* o diseñar acciones de marketing social son los temas de las *newsrooms*. Estas actividades significan afirmar la centralidad de las prácticas, en una relación dialéctica entre teoría y práctica, entre consumo y producción, entre crítica y creatividad. En este sentido, las *newsrooms* del proyecto no solo representan una nueva configuración del aula transformada, sino que también son concebidas como "terceros espacios de aprendizaje" (Potter y McDougall, 2017; Ferrari, Triacca y Braga, 2021), caracterizados por la integración de competencias formales e informales, el fomento del placer de aprender, la cercanía de los estudiantes con los temas tratados, la posibilidad de traducir lo aprendido en productos comunicativos y la vocación de compartir lo producido con otros, además de prestar atención a los aspectos técnicos y estructurales, a la generatividad en la web social y a la creatividad digital.

Conexiones Digitales, en tanto intervención de Alfabetización Mediática orientada hacia la Justicia Social, se centra no solo en cómo los jóvenes desarrollan y amplían sus competencias digitales, sino también en cómo dicho proceso impulsa un cambio positivo en todo el ecosistema mediático. En una perspectiva de lucha contra la pobreza educativa digital, la propuesta educativa se enfrenta al "nosotros" (Pasta, 2025), a la comunidad a la cual la escuela necesariamente debe referirse: debe afrontar la Historia que llama a las puertas del aula (¿cómo se narra la guerra de la que huyó el compañero ucraniano?), captar la mirada inédita del vendedor ambulante de un alimento típico local que se encuentra a la salida de la escuela, o desarrollar la capacidad de narrar, con rigor

¹⁸ Se remite a otras publicaciones en relación con los datos de la fase inicial de detección de la pobreza educativa digital y con el análisis de los productos elaborados por las clases, utilizando respectivamente los instrumentos de recogida de datos Depend – Digital Educational Poverty in Educative Networking and Development (Pasta y Marangi, 2025) y Product – PROMote Digital Analysis and Competences in Transmedia (Marangi y Pasta, 2025).

comunicativo a través de un pódcast, la pasión por un videojuego o por la última serie de televisión (Pasta y Marangi, 2024).

4. Combatir la pobreza educativa digital en el tramo 0-6 años: el LABZEROSEI de Milán

El segundo contexto de aplicación del marco conceptual está representado por el Smart Creativity Hub (LABZEROSEI), un proyecto del Área de Servicios para la Infancia de la Dirección de Educación del Ayuntamiento de Milán¹⁹, que ha consistido en la creación de un espacio experimental de innovación en el ámbito educativo, cultural y digital, dirigido a niñas y niños de 0 a 6 años y a sus familias, ubicado en el Parque Trotter.

Como se destaca en el Manifiesto del LABZEROSEI²⁰, el objetivo es potenciar y enriquecer la oferta de oportunidades educativas, culturales y artísticas de calidad para los niños y niñas de Milán, favoreciendo experiencias de experimentación y exploración de múltiples lenguajes en una perspectiva inclusiva, valorando la dimensión participativa y fomentando tanto la relación horizontal entre los propios niños como la relación vertical con adultos expertos (educadoras, educadores y talleristas) y con las familias.

Tras una fase de planificación (2022), el LABZEROSEI inició sus actividades en marzo de 2023 dentro de los servicios municipales destinados a la primera infancia (0-6 años), mientras se completaba la remodelación del espacio físico. Según lo documentado en los dos informes de síntesis:

- Durante el año 2023²¹ se llevaron a cabo 933 talleres, 12 eventos locales, 2 festivales, 3 seminarios web y 182 horas de formación para adultos, involucrando a un total de 6.473 niñas y niños, 712 docentes y 2.459 familiares;

¹⁹ El LABZEROSEI es un espacio del Ayuntamiento de Milán, cuya gestión ha sido confiada a una asociación temporal de empresas compuesta por MUBA Cooperativa ONLUS, la Fundación MUBA Empresa Social, COMIN Cooperativa Social de Solidaridad ONLUS, la Universidad de Milán-Bicocca (Departamento de Ciencias Humanas para la Formación), la Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán (CREMIT) y Bambini Bicocca S.R.L.. Durante el primer bienio, el proyecto fue cofinanciado por la Unión Europea – Fondos Estructurales y de Inversión Europeos – Programa Operativo Ciudades Metropolitanas 2014-2020, en el marco de la respuesta de la Unión a la pandemia de COVID-19. En 2025, el proyecto “SMART CREATIVITY HUB – IIª EDICIÓN” es financiado por el Programa Nacional Metro Plus y Ciudades Medias del Sur 2021-2027 – CUP B49J21028790006.

²⁰<https://www.comune.milano.it/documents/466816565/472773420/Manifiesto+LABZEROSEI.pdf/271946dd-982a-0209-95a8-85638053e370?t=1716194336361>.

²¹https://www.comune.milano.it/documents/466816565/0/REPORT+annuale_2023.pdf/d16c5efd-f73e-4c4c-a20d-741f36c7a812?t=1727880162955

- Durante el año 2024²² se realizaron 1.335 talleres, 8 eventos locales, 2 festivales, 3 encuentros de disseminación y 165 horas de formación, participando 9.584 niñas y niños, y 1.857 adultos entre docentes, educadores y familiares.

Las cifras reflejan no solo la magnitud cuantitativa de la experiencia, sino también la riqueza de las prácticas experimentadas y la posibilidad de generar reflexiones sobre el papel del mundo digital en el contexto de la primera infancia. Tanto en las 13 palabras seleccionadas como síntesis del primer año de trabajo operativo, como en las 4 del segundo año, se evidencia una presencia "híbrida" del entorno digital, apoyando la elección fundamental del LABZEROSEI de repensar la relación entre infancia y tecnología "adaptada a niños de 0-6 años", promoviendo un uso creativo, adecuado y activo de lo digital, e impulsando la reflexión sobre el rol y la postura de los adultos en este proceso.

Este objetivo constituye precisamente el foco específico de la acción investigadora del Cremit en el marco del LABZEROSEI, intentando impulsar prácticas que superen el mero nivel instrumental de los dispositivos, para explorar dimensiones como la expresividad, la creatividad, las dinámicas relacionales, el desarrollo de actividades físicas y motoras, y los procesos de aprendizaje multimodal (Ferrari & Pelizzari, 2023; Pelizzari, Marangi & Rivoltella, 2023).

Identificar y hacer "visibles" para los adultos aquellas acciones y prácticas pedagógicas que permitan vivir lo digital de forma coherente y adecuada a las necesidades educativas y de crecimiento de las niñas y niños de hoy, orientando el diseño de experiencias hacia paradigmas interpretativos y emancipadores, constituye una meta también en esta etapa educativa (Ferrari et al., 2017; Carenzio, 2021, 2024).

En particular, la investigación realizada en el primer bienio²³ evidencia que una postura educativa adecuada se articula con la competencia digital de los adultos, y va más allá de la mera alfabetización funcional:

- La centralidad de lo digital (Marangi, 2023) tanto en los escenarios domésticos como en las prácticas educativas no puede limitarse a un uso instrumental para facilitar actividades o documentar experiencias, sino que debe configurarse como una plataforma de intercambio y confrontación entre los diversos actores implicados (Santinello, Surian & Gaboardi, 2022), en coherencia con las lógicas exploratorias y de reelaboración propias de la infancia (Guerra, 2019);

²²https://www.comune.milano.it/documents/466816565/472773420/ReportAnnuale_LABZEROSEI_26Marzo_w eb.pdf/6ae595e2-a8c8-9b14-914e-2cf4accbee7e?t=1744014577481

²³ El informe está en proceso de publicación. Para esta actualización, véase: <https://www.comune.milano.it/web/labzerosei>.

- La necesidad de regular adecuadamente la presencia de lo digital en la franja de 0-6 años en función de la variable espacio-tiempo, de las posibilidades creativas frente a las meramente reproductivas, y de las posturas que los adultos deben asumir respecto a la tecnología. En particular, esta presencia ha impulsado a la "comunidad educativa" que se organiza a partir de las propuestas del LABZEROSEI, a desarrollar una política compartida y sostenible sobre privacidad (Barassi, 2021), que permita proteger a niñas y niños en una sociedad cada vez más datificada (Mascheroni & Siibak, 2021; Pasta & Rondonotti, 2025);
- La comprensión de la dimensión multimodal (Kress, 2015) —y no meramente multimedia— de lo digital;
- La integración entre la dimensión sincrónica (observar y registrar) y la asincrónica (revisar, reflexionar y reelaborar) para lograr una documentación estratificada y polifónica, que sea también significativa y motivadora para las niñas y niños;
- El uso de tecnologías que apoyen los procesos narrativos (De Rossi & Restiglian, 2013), permitiendo entrelazar aspectos metarreflexivos y emocionales.

Estas consideraciones, explicitadas y fortalecidas a través de la investigación, han contaminado de manera positiva a otros adultos que, en diferentes roles (educadores y/o familiares), acompañan a las niñas y niños en las experiencias o participan en las propuestas formativas e informativas.

Resulta evidente que el desafío que plantea lo digital solo puede abordarse mediante un enfoque "cultural" y que la competencia digital se configura como el único factor verdaderamente protector.

Si en los dos primeros años el LABZEROSEI fue concebido como una oportunidad para la exploración de lenguajes expresivos, artísticos, científicos y digitales en una perspectiva inclusiva, de prevención de la pobreza educativa y de lucha contra las desigualdades, es únicamente con el nuevo bienio (2025-26) que el LABZEROSEI se replantea como un espacio de intervención específico en la pobreza educativa digital, ofreciendo a todas las familias y figuras educativas nuevos alfabetismos necesarios en la sociedad postmedial para analizar la producción y el consumo de los diversos contenidos digitales, también en relación con las propuestas educativas dirigidas a la primera infancia.

En particular, la propuesta contempla la recopilación de datos mediante un cuestionario específico dirigido a las familias, traducido a varios idiomas, para reconstruir las experiencias digitales en el contexto familiar y verificar la presencia de indicadores de pobreza educativa digital. Algunos ítems del cuestionario estarán alineados con los datos de la investigación DEPICT sobre pobreza educativa digital, permitiendo así una comparación con otros contextos del territorio italiano. Siguiendo

una lógica de investigación-acción, los resultados serán la ocasión para iniciar una reflexión conjunta con educadoras y educadores de los servicios municipales de Milán sobre estrategias de prevención y lucha contra la pobreza educativa digital, así como con las familias, para reflexionar sobre cómo criar niñas y niños en una dimensión de ciudadanía onlife.

5. El trabajo educativo con migrantes

Un tercer contexto en el que se puede aplicar la lucha contra la pobreza educativa digital es el trabajo educativo con personas migrantes. En otros lugares (Pasta, 2019a) se ha hecho referencia a cómo la falta de valorización de las competencias digitales de los solicitantes de asilo por parte del sistema de acogida en Italia ha representado una oportunidad perdida, lo que ha llevado a una divergencia entre las prácticas cotidianas y aquellas esperadas por el sistema formal. En este caso no se hace referencia a un proyecto específico, sino a algunas consideraciones de los autores derivadas de actividades de consultoría, formación y observación del trabajo social con migrantes recién llegados a Italia (Pasta, 2019b); la relectura de este contexto educativo puede representar un desarrollo ulterior en la elaboración del paradigma, conectándose a una línea de investigación sobre las Interculturas posdigitales (Pasta y Zoletto, 2023), que en Italia ha estudiado las competencias en educación mediática aplicadas a contextos interculturales, el uso de tecnologías para apoyar procesos de aprendizaje y de educación, como en los Centros Provinciales para la Educación de Adultos (CPIA), con menores no acompañados, en la solidaridad informal, en procesos de alfabetización, en el aprendizaje de la lengua italiana y en el trabajo de los educadores en contextos de alta complejidad.

Las tecnologías y los medios digitales juegan un papel específico en las diferentes fases de la migración (Ros, 2010) y han llevado a teorizar un cambio de paradigma en el llamado “desarrollo humano”: las nuevas tecnologías digitales no son en absoluto un “lujo” reservado a los habitantes de los países más ricos, ni un simple gadget de entretenimiento, sino un bien de primera necesidad para satisfacer necesidades primarias importantes, entre ellas la necesidad, cada vez más urgente, de disponer de información y de establecer comunicación. Además, los migrantes, gracias al teléfono inteligente que tienen en sus manos, ya no son únicamente objeto de representación por parte de los medios de comunicación, sino que se han convertido también en productores, generadores y usuarios de información en formato digital (Scholten y van Ostaijen, 2018).

Cabe precisar que las tecnologías digitales impactan en la gestión del capital social. Bourdieu lo define como el agregado de recursos efectivos y potenciales ligados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas basadas en

el reconocimiento mutuo (1985). Se trata de un concepto decisivo para comprender las redes migratorias, es decir, aquellos sistemas de relaciones interpersonales que establecen vínculos entre migrantes actuales y futuros, siguiendo la idea de Charles Tilly según la cual no migran los individuos, sino las redes (1990). Aunque las comunidades en la web están formadas simultáneamente por vínculos fuertes y débiles, son a menudo los vínculos débiles los que garantizan el éxito de la red social (Pasta, 2018). El social web permite gestionar prácticamente sin esfuerzo excesivo los vínculos débiles; en las redes sociales no existe una distinción clara entre vínculos fuertes y débiles, como ocurre en la vida offline, y las relaciones tienden a parecerse. Por tanto, los medios sociales no aumentan el número de vínculos fuertes, sino que los hacen parecer equivalentes a los débiles. La “localizabilidad” incrementa el capital social tanto de tipo *bonding* como *bridging* (Dekker y Engbersen, 2014): las redes sociales dejan de ser estáticas y se vuelven móviles, pudiendo conectarse a espacios físicos reales. Además, establecen una nueva infraestructura *bridging* compuesta por los vínculos latentes, es decir, aquellos propios de la comunicación mediada por dispositivos donde la conexión está técnicamente disponible pero aún no activada por una interacción social, y los vínculos dormidos, que representan todas aquellas relaciones que se perderían si los medios sociales no facilitaran su recuperación (Miconi, 2013).

Con la web, la reducción de los costes de comunicación, la velocidad y la intensidad de la información impactan de manera exponencial en los flujos comunicativos; en particular, existe una mayor capacidad de procesamiento de la información, un mayor potencial para la interacción entre personas y una mayor flexibilidad hacia la presencia continua, lo que, entre los muchos aspectos aplicables a la migración, también modifica el célebre concepto de “doble ausencia” con el que el sociólogo Abdelmalek Sayad (1999) describía al migrante como un sujeto perpetuamente fuera de lugar, que sufre tanto la ausencia de la patria como el sentimiento de extranjería en el país de llegada, en el cual nunca se siente completamente acogido ni aceptado. Aquella lectura entendía la migración como un “hecho social total”, una interpretación que hoy puede completarse con el adjetivo “onlife”, y que se ve en parte integrada por la noción de “doble presencia” gracias al entorno de la web social (Elhajji, 2021; Pasta, 2021d).

En una perspectiva posdigital, es necesario reconocer que las tecnologías y lo digital desempeñan un papel significativo en diferentes fases de la migración:

- 2) En los países de origen, donde la "disponibilidad digital" antes de la partida no es un hecho garantizado, aunque en el Sur Global los teléfonos inteligentes han adquirido un peso social, económico y cultural creciente (Schiesaro, 2018; Pasta, 2019).

- 3) En el viaje hacia Europa, donde las tecnologías juegan un papel decisivo tanto en la organización como en la realización del trayecto. El proyecto *Surf and Sound. Improving and sharing knowledge on the Internet role in the human trafficking process* (Di Nicola, Baratto y Martini, 2017) ha demostrado el impacto del Web 2.0 en la reorganización del *smuggling* y el *trafficking*. Como señala Schiesaro (2018), si en el pasado las organizaciones que gestionaban los viajes ilegales eran pocas, concentraban un enorme poder y requerían intermediarios para acceder a ellas, el Web 2.0 ha ampliado las redes de traficantes, que se multiplican, se hacen más visibles (sus “servicios” se publicitan en redes sociales), utilizan formas de comunicación más difíciles de interceptar y provocan una bajada de precios. Estos espacios no solo sirven para contactar a traficantes, sino también para obtener información valiosa de quienes ya han realizado o planean realizar las mismas rutas. Desde el desierto hasta los centros de detención en Libia y el Mediterráneo, los mapas en los smartphones, las aplicaciones de posicionamiento global, las redes sociales, la mensajería instantánea como WhatsApp y muchas otras aplicaciones sociales pueden significar la diferencia entre la vida y la muerte, convirtiéndose en verdaderas “tecnologías de supervivencia”. Comunicar la propia geolocalización en medio del Mediterráneo a la Guardia Costera, a una ONG, a activistas o a un familiar puede garantizar el rescate.
- 4) En los países de tránsito y de destino, el papel de los dispositivos móviles sigue siendo significativo, tanto para la eventual continuación del viaje como para enfrentar las dificultades de los primeros momentos de la acogida. Una de las primeras preocupaciones de los refugiados que llegan a Italia es recargar la batería de su dispositivo y cambiar la tarjeta SIM por una que funcione en su nueva ubicación, permitiendo así la conexión a la web. Los dispositivos son fundamentales para mantener el vínculo con el país de origen, para la orientación geográfica, para mantener y ampliar la red informativa y relacional, para recibir dinero, continuar el viaje, interceptar redes informales de apoyo y utilizar imágenes en prácticas de *storytelling*. Aunque en menor medida, también se observan prácticas de *digital witnessing* (denuncia digital) y de *periodismo ciudadano* para documentar injusticias y violaciones de derechos humanos a través de redes sociales y plataformas online.
- 5) En la primera fase de estancia en el país de acogida, cuando el solicitante de asilo se encuentra en un centro de acogida o en alojamientos informales, el uso de los dispositivos tecnológicos no se interrumpe, pero se caracteriza principalmente por el uso privado, la autoformación y los intercambios informales, generando procesos de aprendizaje informal (Codagnone y Kluzer, 2011), aunque sigue estando poco valorizado en la planificación educativa del sistema formal, salvo algunas

excepciones (Pasta, 2020). En las prácticas cotidianas, gracias al uso de los medios sociales, se desarrollan aquellas competencias cognitivas que Jenkins (2009) vincula a las competencias digitales, entre las que se incluyen la capacidad de archivar y recuperar conocimientos en las propias redes de contacto, construir mapas territoriales, reconocer patrones latentes en los fenómenos, saber dónde buscar información en tiempo real, mantenerse actualizado y tomar decisiones fundamentadas.

A partir del reconocimiento del carácter no solo individual de las redes migratorias y de las prácticas tecnológicas y digitales de los migrantes, en una perspectiva posdigital puede resultar interesante reinterpretar el contraste a la "pobreza educativa digital" respecto a este grupo específico, evidenciando cómo el nuevo constructo puede potenciar las oportunidades asociadas a lo digital. De hecho, desde esta perspectiva, en otros estudios se ha debatido sobre las situaciones en las que la pobreza educativa no coincidía necesariamente con la pobreza educativa digital (Marangi, Pasta y Rivoltella, 2023), haciendo emerger miradas inéditas y emancipadoras; incluso en el caso de adolescentes de 12 a 14 años, se observaba que las competencias digitales antes del proyecto *Conexiones Digitales* eran superiores entre los menores de parejas mixtas (un progenitor nacido en Italia y otro en el extranjero), en comparación tanto con los hijos de padres ambos nacidos en el extranjero como de padres ambos nacidos en Italia (Pasta y Marangi, 2025).

6. Conclusión

La ampliación de la reflexión desde el concepto de "brecha digital" hacia el constructo de "pobreza educativa digital" sienta las bases para un paso ulterior, aquel que desde la "Educación Digital" nos lleva a hablar de "Ciudadanía Onlife" (Pasta y Rivoltella, 2022).

Si, en tiempos posdigitales, la educación para la ciudadanía ya no se concibe como un tránsito hacia la "vida en la pantalla" (Turkle, 1996), tampoco debe entenderse como "una" de las múltiples ciudadanía, sino como una dimensión interna a la única ciudadanía que los sujetos encarnan.

Además, el protagonismo de las plataformas y de los datos (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018) implica una ampliación del concepto de ciudadanía digital, incorporando nuevas temáticas y nuevos derechos, como la accesibilidad y la transparencia digital (Pancioli y Rivoltella, 2023).

Se trata de una idea de Ciudadanía Onlife que rechaza un enfoque "solucionista", centrado en la mera transferencia de competencias sin atender a sus usos concretos en contextos específicos. Asimismo, subraya la importancia de contextualizar siempre el

desarrollo de las competencias mediáticas, teniendo en cuenta las variables que en cada caso co-determinan las situaciones.

De este modo, la lucha contra la pobreza educativa se inscribe en un "enfoque holístico" de la ciudadanía digital, caracterizado por tres modalidades de acción del enfoque media-educativo: interpretativa, sociocultural y creativa (Buckingham, 2019).

La primera modalidad, de carácter interpretativo, actúa mediante estrategias sistemáticas de análisis textual basadas en un modelo de "semiosis extendida", que incluye, además de los aspectos cognitivos, elementos afectivos, proyectivos y rituales vinculados al consumo de los medios.

La segunda modalidad, de carácter sociocultural, adopta una perspectiva macro para estudiar los medios en relación con sus vínculos socio-culturales, económico-industriales e ideológico-políticos con instituciones, grupos e individuos.

La tercera modalidad es la creativa, que, desde una perspectiva micro, integra el enfoque crítico-interpretativo con la producción de artefactos que valorizan la experiencia personal de los sujetos a través de diferentes medios y formatos.

Como se ha observado en los casos descritos, el contraste a la pobreza educativa digital se activa cuando el grupo es capaz de transformar las competencias individuales en prácticas sociales y en la construcción de un verdadero diseño interpretativo y productivo que involucra a toda la comunidad educativa, incluso fuera del espacio formal de educación, una dimensión que emerge en los tres contextos presentados.

Asimismo, cabe señalar un dato adicional relativo a la competencia entendida en clave dinámica: la práctica no debe concebirse simplemente como un modo de ilustrar o aplicar la teoría, sino como un medio para desarrollarla e incluso cuestionarla.

El marco conceptual de la "pobreza educativa digital", basado en las oportunidades del entorno digital, es de hecho antitético a una idea de competencia estática y "adquirida" de una vez para siempre (Marangi, Pasta y Rivoltella, 2022). Estos aspectos son relevantes porque podrían sustentar prácticas y experiencias en otros contextos, al comprender que se trata de un enfoque transversal también respecto a los diferentes grupos destinatarios.

7. Referencias bibliográficas

- Barassi, V. (2021). *I figli dell'algoritmo. Sorvegliati, tracciati e profilati dalla nascita*. Roma: Luiss University Press.
- Bourdieu, P. (1985). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Cambridge: Polity Press.

- Codagnone, C., & Kluzer, S. (2011). ICT for the social and economic integration of migrants into Europe. Luxembourg: European Commission.
- Dekker, R., & Engbersen, G. (2014). How social media transform migrant networks and facilitate migration. *Global Networks*, 14(4), 401–418.
- De Rossi, M., & Restiglian, E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Di Nicola, A., Baratto, G., & Martini, E. (2017). Surf and sound: Improving and sharing knowledge on the Internet role in the human trafficking process. Trento: eCrime.
- Carenzio, A. (2021). I media e le tecnologie nelle relazioni educative nella prima infanzia. In M. L. Bosoni & D. Bramanti (Eds.), *Famiglie, infanzia e servizi educativi. Partecipazione, reti, alleanze* (pp. 69-90). Milano: Vita e Pensiero.
- Carenzio, A. (2024). Children and media: From «Living Room Culture» to Media Appropriation: Childhood and Media Throughout the History of Media Literacy Education. In S. Polenghi (Ed.), *Educational Tools in History. New sources and perspectives* (pp. 149-165). Roma: Armando Editore.
- Carenzio, A., & Farinacci, E. (2023). *Dentro Black Mirror. Media, società, educazione*. Brescia: Scholé.
- Carenzio, A., Petti, L., & Triacca, S. (2019). Integrare l'Educazione civica digitale nel curricolo verticale della scuola del Primo Ciclo. Primi passi di una ricerca-azione in Lombardia e Molise. *EAS*, (4), dicembre.
- Carretero Gómez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cerbara, M. G., & Caruso, L. (2020). I dati ufficiali sulla povertà e sulla povertà educativa. IRPPS Working Papers, (119).
- Ferrari, S., & Pelizzari, F. (2023). Coding and creativity: Reflections and design proposals. In M. Ampartzaki (Ed.), *Pedagogy, Learning, and Creativity* (pp. 31-47). London: InTechOpen.
- Ferrari, S., Rivoltella, P. C., Rosa, A., & Mangione, G. (2017). Fare coding per emanciparsi. In P. Limone & D. Parmigiani (Eds.), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 114- 131). Bari: Progedit.
- Ferrari, S., Triacca, S., & Braga, G. (2021). Design for learning in the third space: Opportunities and challenges. *REM - Research on Education and Media*, 13(2), 1–10.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4).
- Jandrić, P., MacKenzie, A., & Knox, J. (Eds.). (2023). *Constructing postdigital research: Method and emancipation*. Berlin: Springer.

- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kress, G. (2015). *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. Bari: Progedit.
- Marangi, M. (2023). *Addomesticare gli schermi. Il digitale a misura dell'infanzia 0-6*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Marangi, M., & Pasta, S. (2025). Producing media in the classroom to struggle digital educational poverty: A research in lower secondary school. In *Scuola Democratica (Ed.), Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica. Education and/or social justice. Vol. 2: Cultures, practices, and change (pp. 1019–1035)*. Milano: Associazione “Per Scuola Democratica”.
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P. C. (2022). Digital educational poverty: Construct, tools to detect it, results. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(4), 236–252.
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P. C. (2023). When digital educational poverty and educational poverty do not coincide: Sociodemographic and cultural description, digital skills, educational questions. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 15(1), 181–199.
- Mascheroni, G., & Siibak, A. (2021). *Datafied Childhoods. Data, Practices and Imaginaries in Children's Lives*. Lausanne: Peter Lang.
- Mazziotta, M., & Pareto, A. (2013). A non-compensatory composite index for measuring well-being over time. *Cogito: Multidisciplinary Research Journal*, 5(4), 93–104.
- Miconi, A. (2013). *Teorie e pratiche del web*. Bologna: Il Mulino.
- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholé.
- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholé.
- Pasta, S. (2019a). Hybridising media education and social pedagogy: The (missed) opportunity in educational intervention with refugees in the “Italian reception system”. *REM. Research on Education and Media*, 11(2), 38–44.
- Pasta, S. (2019b). Web 2.0, dispositivi digitali mobili e flussi migratori: Un capitale da valorizzare nel sistema dell'accoglienza. *Consultori Familiari Oggi*, 27(1), 82–94.
- Pasta, S. (2020). Le competenze digitali dei migranti e il sistema accoglienza. In C. Panciroli (Ed.), *Animazione digitale per la didattica (pp. 326–337)*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasta, S. (2021a). Tra scuola conservatrice e scuola democratica. Dal digitale passa la nostra idea di scuola. *EaS. Essere a Scuola, numero speciale La scuola a casa. Un anno dopo*, 11–13.
- Pasta, S. (2021b). Scuola digitale. Dai primi computer in aula all'educazione alla cittadinanza. In P. C. Rivoltella (Ed.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi (pp. 49–61)*. Milano: Raffaello Cortina.

- Pasta, S. (2021c). Postverità e datificazione. Nuove conoscenze e nuove consapevolezza dall'educazione civica digitale. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, 59(1), 51–63.
- Pasta, S. (2021d). Réseaux sociaux et flux migratoires : Un capital à valoriser dans le système d'accueil italien. In E. Costa-Fernandez, C. Scopsi, & R. Ferrandi (Eds.), *Technologies de l'information et de la communication (TIC), migrations et interculturalité* (pp. 95–114). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Pasta, S. (2022). « Pauvreté éducative numérique ». Fracture numérique, les mineurs et l'école italienne. In F. Moussa-Babaci, E. Costa-Fernandez, & S. Gahar (Eds.), *Éducation et psychologie en temps de crises* (pp. 35–50). Paris: L'Harmattan.
- Pasta, S. (2023). La cittadinanza onlife e il contrasto alla “povertà educativa digitale”. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, orientamento, lavoro* (pp. 296–299). Lecce: Pensa Multimedia.
- Pasta, S. (2024). Mattoni onlife. Domotica, IA, case postdigitali e 'famiglie ibridate'. In Centro Internazionale Studi Famiglia (Ed.), *Case e città a misura di famiglia. CISF Family Report 2024* (pp. 133–160). Cinisello Balsamo, MI: San Paolo.
- Pasta, S. (2025). Comunicare speranza al tempo del crollo del noi: Una proposta mediaeducativa. In V. Corrado & S. Pasta (Eds.), *Condividete con mitezza la speranza. Commento al Messaggio di Papa Francesco per la 59ma Giornata mondiale delle Comunicazioni Sociali* (pp. 223–237). Brescia: Scholé Morcelliana.
- Pasta, S., & Marangi, M. (2023). Media literacy al tempo degli “spettatori”: Contrastare la povertà educativa digitale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 41(2), 307–322.
- Pasta, S., & Marangi, M. (2024). Producing digital artifacts to counter “digital education poverty” in the logic of third space learning. In T. Minerva & A. De Santis (Eds.), *Innovating teaching & learning. Inclusion and wellbeing for the data society. ISYDE 2023, Italian Symposium on Digital Education* (pp. 248–259). Milano: Pearson Italia.
- Pasta, S., & Marangi, M. (2025). The children of mixed couples in the postdigital age: When digital and intercultural competences come together. In Scuola Democratica (Ed.), *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica. Education and/for social justice. Vol. 1: Inequality, inclusion, and governance* (pp. 979–988). Milano: Associazione “Per Scuola Democratica”.
- Pasta, S., Marangi, M., & Rivoltella, P. C. (2021). Digital educational poverty: A survey and some questions about the detection of a new construct. In Scuola Democratica (Ed.), *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica* (Vol. 1, pp. 697–710). Milano: Associazione “Per Scuola Democratica”.
- Pasta, S., & Rivoltella, P. C. (Eds.). (2022). *Crescere onlife. L'educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*. Brescia: Scholé.
- Pasta, S., & Rondonotti, M. (2025). Genitori zerosei anni e tecnologie tra percezione d'uso e datificazione: i trend nei Rapporti Cisf 2017, 2019, 2022 e 2024. *Media Education – Studi, ricerche e buone pratiche*, XVI (1).

- Pasta, S., & Zoletto, D. (2023). Postdigital interculturalities. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, 61(2), 19–46.
- Pelizzari, F., Marangi, M., & Rivoltella, P. C. (2023). Fare coding con l'infanzia, una nuova prospettiva educativa: Un'esperienza sulle potenzialità del pensiero computazionale per i bambini di 4 anni. *Orientamenti Pedagogici*, 70(2), 69–77.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital media, culture and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.
- Ros, A. (2010). Interconnected immigrants in the information society. In A. Alonso & P. J. Oiarzabal (Eds.), *Diasporas in the new media age: Identity, politics and community* (pp. 19–38). Reno: University of Nevada Press.
- Santinello, M., Surian, A., & Gaboardi, M. (2022). *Guida pratica al photovoice. Promuovere consapevolezza e partecipazione sociale*. Trento: Erickson.
- Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris: Le Seuil.
- Save the Children. (2021). *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. Roma: Save the Children ETS.
- Schiesaro, G. (2018). *Migranti con lo smartphone. Il contributo dei nuovi media digitali al viaggio, all'accoglienza e all'integrazione dei migranti*. Roma: Edizione Vis.
- Scholten, P., & van Ostaijen, M. (Eds.). (2018). *Between mobility and migration: The multi-level governance of intra-European movement*. Berlin: Springer.
- Tilly, C. (1990). Transplanted networks. In V. Yans-McLaughlin (Ed.), *Immigration reconsidered: History, sociology and politics* (pp. 79–95). New York–Oxford: Oxford University Press.
- Turkle, S. (1996). *Life on the screen*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Van Dijk, J. A. G. M., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford: Oxford University Press.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Índice

Índice de autores	7
PRÓLOGO.....	9
DIDÁCTICAS DISCIPLINARES.....	14
El trabajo de saberes de física en el aula de Educación Primaria. La luz y sus propiedades.....	15
Combinatorial Problem-Solving Strategies in Secondary School Students with ASD	29
Investigación en acceso abierto en didáctica anatómica: revisión panorámica	43
Educación artística; diálogo circular Museo y Universidad	58
Break out educativo sobre Alan Turing y la criptografía como una experiencia didáctica innovadora en estudiantes universitarios.....	70
Educación Física Inclusiva: Fundamentos y Perspectivas para una Pedagogía de la Diversidad	83
Cercanía esfuerzo y escuela. De la poética rodariana a la ética del hacer.....	96
Rincones de aprendizaje en la universidad: una experiencia innovadora en la formación de maestros de Educación Infantil.....	104
MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y TECNOLOGÍA.....	115
Competencias digitales en entornos universitarios: uso y dominio de herramientas ofimáticas en estudiantes con y sin discapacidad	117
Una experiencia de actividad de aprendizaje-servicio en alumnos con Trastorno del Espectro Autista.....	130
Aprendizaje-Servicio como estrategia para la formación inicial y continua del profesorado	143
La inteligencia artificial en el marco de la alfabetización mediática. Una reflexión desde Colombia.	154
El cine como recurso didáctico en la formación docente: percepciones y aplicaciones en el aula.....	165
Fotovoz como Herramienta de Análisis Crítico en Educación Superior	181

Pedagogía Hospitalaria en entornos pediátricos: Análisis descriptivo-analítico y documental del impacto en el alumnado infanto-juvenil	193
Repensar la formación del profesorado: Inteligencia Artificial y pensamiento crítico en la formación inicial de maestros en Aragón	207
Programa educativo gamificado para el fortalecimiento de funciones cognitivas y lenguaje en adultos con discapacidad intelectual: una propuesta de intervención desde la Fundación Valentia.....	216
El Concepto de Digital Gentil en la Experiencia de "Artoo - Arte Contado por los Niños": Modelo, Investigación e Implicaciones Inclusivas en Contextos Educativos	230
Medios digitales en la formación inicial del profesorado especializado en apoyo educativo: percepciones y desafíos inclusivos	244
Innovación académica mediante la inteligencia artificial: el caso de la enseñanza de la lengua y expresión escrita en el nivel universitario.....	262
Pobreza educativa digital: un nuevo marco para las intervenciones educativas en la sociedad postdigital	270
REFLEXIONES Y TEORÍA EDUCATIVA.....	287
Il “diritto di nominazione”. Un nuovo diritto per i bambini e le bambine nelle scuole italiane.....	289
Neurociencia aplicada al aprendizaje: principios fundamentales y neuromitos .	302
Autismo en el sexo femenino: un reto para los docentes.....	311
Axiología y educación	322

Índice de autores

Álvarez-Muñoz, J. S.; Universidad de Murcia, España
Andaluz-Delgado, Soraya; Universidad Católica de Ávila, España
Benlloch Sanchis, María Jesús; Universitat de València, España
Bestué Laguna, Marta, Universidad de Zaragoza, España
Carmona-Rodríguez, Carmen; Universitat de València, España
Carenzio, Alessandra; Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia
Dainese, Roberto; Università di Bologna, Italia
Desbrow, Joanne Mampaso; Universidad Camilo José Cela, España
Domper-Buil, Elena; Universidad de Zaragoza, España
Escolano Martínez, Lydia; Universidad de Zaragoza, España
Fabbri, Manuela; Università di Bologna, Italia
Ferrari, Simona; Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia
Gentile, Francesca; Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia
Gil-Quintana, Javier; UNED, España
Gil-Tévar, Simón; Universidad Católica de Ávila, España
Gimeno-Alós, Raquel; Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, España
Gómez-Carmona, Carlos D.; Universidad de Zaragoza, España
González-Ruiz, Ignacio; Universidad de Oviedo, España
Gracia-Gil, Ana; Universidad de Zaragoza, España
Gutiérrez-Martín, Noelia; Universidad Católica de Ávila, España
Laroui Melih, Iman; Universidad de Zaragoza, España
Lasheras-Lalana, Pilar; Universidad de Zaragoza, España
Latre Navarro, Lorena; Universidad de Zaragoza, España
López-Salmerón, María Dolores; Universidad Camilo José Cela, España
López-Ruiz, Sara; Universidad de Lleida, España
Lorenzo, Ascensión G.; Universidad de Lleida, España
Macinai, Emiliano; Università di Firenze, Italia
Mampaso, Joanne; Universidad Camilo José Cela, España

Marcen, Celia; Universidad de Zaragoza, España
Martínez Nova, Juan, UNED; República Dominicana
Messina, Salvatore; Università di Bologna, Italia
Mora Mur, Jesús María; Universidad de Zaragoza, España
Ortas de Haro, Estefanía; Universidad de Zaragoza, España
Pasta, Stefano; Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia
Pérez Martínez, Víctor Manuel; Universidad San Jorge, España
Pedraza-Ramírez, Carmen Eugenia; Universidad Nacional Abierta y a Distancia,
Colombia
Piazza, Rosa, Università di Palermo, Italia
Piccioli, Marianna; Università di Roma “Foro Italico”, Italia
Pileri, Anna; Università di Bologna, Italia
Quintas Hijós, Alejandro; Universidad de Zaragoza, España
Revilla Carrasco, Alfonso; Universidad de Zaragoza, España
Royo Sanz, Iván; Escuela Superior de Diseño de Aragón, España
Sáez Bondía, María José; Universidad de Zaragoza, España
Ursúa Astrain, Raúl; Universidad de Zaragoza, España
Vicario-Merino, Ángel; Universidad Camilo José Cela, España
Vidal Mollón, José; Universitat de València, España
Zavala Arnal, Carmen María, Universidad de Zaragoza, España