



Agència infantil i adolescent i activisme digital en l'educació per als drets de la infància i la ciutadania global

Agencia infantil y adolescente y activismo digital en la educación para los derechos de la infancia y la ciudadanía global

Child and adolescent agency and digital activism in children's rights and global citizenship education

Martínez Sainz, G.; Barry, M.; Urrea Monclús, A.



C À T E D R A
EDUCACIÓ I ADOLESCÈNCIA
ABEL MARTÍNEZ OLIVA

Col·lecció monogràfics
Vol. 7

La Càtedra Educació i Adolescència és un espai basat en l'anticipació i detecció de noves necessitats en l'adolescència amb la finalitat de promoure la investigació i la innovació educatives i atendre les necessitats de manera eficaç, eficient i sostenible. Es tracta d'un fòrum per identificar les condicions dels centres educatius que fomentin una transició adequada a la vida adulta dels adolescents i per desenvolupar la seva investigació des dels eixos reconeguts per la comunitat científica. La Càtedra té com a finalitat traslladar i divulgar els resultats dels projectes d'investigació desenvolupats per crear sinergies de treball i de debat entre els seus membres, els professionals de l'educació i la societat.

Aquesta col·lecció de monogràfics vol fomentar la projecció social dels resultats de la investigació realitzada per la Càtedra amb la difusió dels productes generats a tota la ciutadania, als professionals interessats en el tema, a les famílies, als mateixos adolescents i als organismes i institucions públics i privats.

Càtedra Educació i Adolescència
Universitat de Lleida
Campus de Cappont
Edifici Polivalent
C. Jaume II, 71
Despatx 0.22
25001 Lleida

Edicions de la Universitat de Lleida, 2020
Càtedra Educació i Adolescència. Universitat de Lleida
Textos: els autors
Il·lustracions: Shutterstock

Disseny i maquetació: Edicions i Publicacions de la Universitat de Lleida
ISBN 978-84-9144-254-7
DOI 10.21001/monografics.7.2020
Llicència Creative Commons Reconeixement - No comercial - Compartir igual



La cátedra Educación y Adolescencia es un espacio basado en la anticipación y detección de nuevas necesidades en la adolescencia con el fin de promover la investigación y la innovación educativa y atender a estas necesidades de manera eficaz, eficiente y sostenible. Se trata de un fórum para identificar las condiciones de los centros educativos que fomenten una adecuada transición a la vida adulta de los adolescentes y para desarrollar su investigación desde los ejes reconocidos por la comunidad científica. La cátedra tiene la finalidad de trasladar y divulgar los resultados de los proyectos de investigación desarrollados para crear sinergias de trabajo y de debate entre los miembros de la cátedra, los profesionales de la educación y la sociedad.

Esta colección de monográficos quiere fomentar la proyección social de los resultados de la investigación realizada por la cátedra haciendo difusión de los productos generados a toda la ciudadanía, a los profesionales interesados en el tema, a las familias, a los propios adolescentes y a los organismos e instituciones públicas y privadas.

The Education and Adolescence Chair is a space that is based on the anticipation and detection of new needs in adolescence with the aim of promoting research and educational innovation and of meeting these needs effectively, efficiently and sustainably. It acts as a forum to identify the conditions in schools that foster the adequate transition by young people to adulthood and to conduct research on the basis of the lines recognised by the scientific community. The aim of the Chair is to convey and publish the results of the research projects undertaken with a view to creating work and debate synergies among the members of the Chair, educators and society.

This collection of dossiers seeks to raise social awareness of the results of the research conducted by the Chair, disseminating the products generated to the general public, professionals with an interest in the subject, families, the young people themselves and public and private agencies and institutions.

Índex / Índice / Summary

1. Resultats clau	6
1. Resultados clave.....	7
1. Key results	7
2. Antecedents	8
2. Antecedentes.....	9
2. Background	9
3. Objectius i metodologia	16
3. Objetivos y metodología	17
3. Objectives and methodology.....	17
4. Resultats.....	18
4. Resultados	19
4. Results	19
5. Implicacions per a l'agència de nens, nenes i adolescents	28
5. Implicaciones para la agencia de niños, niñas y adolescentes.....	29
5. Implications for children's and adolescents' agency.....	29
6. Recomanacions per a professors i educadors	36
6. Recomendaciones para profesores y educadores	37
6. Recommendations for teachers and educators	37
Referències	40
Referencias	40
References.....	40

1. Resultats clau

- La Convenció sobre els Drets de l'Infant (CDI) concep els nens i les nenes com a subjectes titulars de drets i agents actius en la societat, amb plenes capacitats de pensament i actuació en totes les situacions que els afecten.
- Un enfocament basat en els drets de la infància és un paradigma que permet a la població entendre a la infància de forma holística, mentre s'assegura que els seus drets són protegits, promoguts i posats en pràctica. Aquest enfocament reconeix l'agència dels nens, nenes i adolescents, i fomenta el desenvolupament del coneixement i de les habilitats necessàries per viure i participar plenament com a membres de la societat. Aquest enfocament ha estat incorporat en la pràctica educativa a través de l'Educació en Drets de la Infància (EDI).
- L'Educació per a la Ciutadania Global (ECG) pretén empoderar als estudiants per a que s'involucrin i assumeixin un rol actiu tant local, nacional com globalment, per afrontar i resoldre reptes globals, i així, convertir-se en contribuïdors per un món més just, pacífic, tolerant, inclusiu, segur i sostenible (UNESCO, 2018, p. 6).
- Hi ha principis claus de l'ECG que coincideixen amb el treball emergent sobre l'Educació per a la Ciutadania Digital (ECD), els quals estan identificats en el present estudi: drets, relacions, responsabilitats, identitat, agència i compromís.
- S'identifiquen les pràctiques pedagògiques que donen suport a l'ús de tecnologies digitals per a l'ECG (creació, circulació, connexió i col·laboració), la qual cosa representa diferents oportunitats i nivells de participació dels estudiants. El seu compromís amb aquestes pràctiques en l'ECG fomenta l'agència entre els joves a través de polítiques participatives.
- Plataformes digitals, com Twitter, creen espais en línia per al desenvolupament professional que són inclusius, flexibles y generatius, per poder compartir idees, intercanviar coneixement i reduir la sensació d'aïllament que alguns professors de l'ECG apunten.
- Cal donar èmfasi als professors com a mediadors que faciliten l'aprenentatge a través de l'ús estratègic de tecnologies digitals per permetre connexions i relacions, mentre reconeixen que aquestes tecnologies són merament eines addicionals a l'ECG.
- Les tecnologies digitals són clau per empoderar els nens i adolescents amb l'objectiu d'afirmar els seus drets de participació en assumptes cívics, socials i polítics que els afecten i evitar la marginació i la incomprensió amb què es troben en el seu dia a dia.
- L'activisme digital dona als nens, nenes i adolescents l'oportunitat de participar activament en debats públics; per expressar preocupacions polítiques i influenciar l'agenda dels polítics, de les organitzacions i dels ens públics; per connectar, així, dins i més enllà dels seus grups socials i comunitats, a fi de generar nous llocs de trobada com a ambients d'aprenentatge; i organitzar accions col·lectives per al seu propi benefici i per al de la seves comunitats.
- Els mestres i els educadors han de ser conscients dels reptes que les tecnologies digitals generen amb l'objectiu d'ajudar els nens, nenes i adolescents a navegar per aquests desafiaments i vèncer-ne els riscos que suposen. En aquest monogràfic, es presenten algunes recomana-

Les tecnologies digitals són clau per empoderar els nens, nenes i adolescents amb l'objectiu d'afirmar els seus drets de participació en assumptes cívics, socials i polítics que els afecten i evitar la marginació i la incomprensió amb què es troben en el seu dia a dia.

1. Resultados clave

- La Convención de los Derechos del Niño (CDN) concibe a los niños y niñas como titulares de sus derechos y agentes activos en la sociedad, con plenas capacidades de pensamiento y actuación en todas las situaciones que les afectan.
- Un enfoque basado en los derechos de la infancia es un paradigma que permite a la población entender a la infancia de una forma holística, mientras se asegura que sus derechos estén protegidos, sean promocionados y llevados a la práctica. Este enfoque reconoce la agencia de niños, niñas y adolescentes y fomenta el desarrollo del conocimiento y de las habilidades necesarias para vivir y participar plenamente como miembros de la sociedad. Este enfoque ha sido incorporado en la práctica educativa a través de la Educación en Derechos de Infancia (EDI).
- La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) pretende empoderar a los estudiantes para que se involucren y asuman un rol activo tanto local, nacional como globalmente, para afrontar y resolver desafíos globales, y así, convertirse en contribuidores proactivos para un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible (UNESCO, 2018, p. 6).
- Hay principios clave de la ECG que coinciden con el trabajo emergente sobre la Educación para la Ciudadanía Digital (ECD), los cuales están identificados en el presente estudio: derechos, relaciones, responsabilidades, identidad, agencia y compromiso.
- Se identifican las prácticas pedagógicas que respaldan el uso de tecnologías digitales para la ECG (creación, circulación, conexión y colaboración), lo cual representa diferentes oportunidades y niveles de participación de los estudiantes. Su compromiso con estas prácticas en la ECG promueve la agencia entre los jóvenes a través de políticas participativas.
- Plataformas digitales, como Twitter, crean espacios en línea para el desarrollo profesional que son inclusivos, flexibles y generativos, para poder compartir ideas, intercambiar conocimiento y reducir la sensación de aislamiento que algunos profesores de ECG apuntan.
- Hay que alentar al profesorado como mediadores que facilitan el aprendizaje a través del uso estratégico de tecnologías digitales para permitir conexiones y relaciones, mientras reconocen que estas tecnologías son meramente una herramienta adicional a la ECG.
- Las tecnologías digitales son clave para empoderar a niños, niñas y adolescentes con el objetivo de reclamar sus derechos de participación en asuntos cívicos, sociales y políticos que les afectan, y evitar la marginación e incompreensión que encuentran en su día a día.
- El activismo digital da a los niños, niñas y adolescentes la oportunidad de participar activamente en debates públicos; para expresar preocupaciones políticas e influenciar la agenda de los políticos, organizaciones y entes públicos; para conectar entre y más allá de sus grupos sociales y comunidades, con el fin de generar nuevos espacios de encuentro como entornos de aprendizaje; y para organizar acciones colectivas para su propio beneficio y el de sus comunidades.
- Los profesores y educadores tienen que ser conscientes de los desafíos que las tecnologías digitales plantean para ayudar a los niños, niñas y adolescentes a navegar por estos desafíos y superar los riesgos que suponen. En este monográfico, se presentan algunas recomendaciones so-

1. Key results

- The Convention on the Rights of the Child (UNCRC) conceives of children as rights-holders and active agents in society, with full capacities to think and act in all matters that affect them.
- A child rights-based approach is a paradigm that allows people to understand children in a holistic way, while making sure their rights are protected, promoted and supported in practice. This approach recognises children and adolescents' agency, and promotes the development of the necessary knowledge and skills to live in and fully participate as members of a society. This approach has been incorporated into educational practice through Children's Rights Education (CRE).
- Global Citizenship Education (GCE) aims to empower learners to engage and assume their active roles locally, nationally and globally, to face and resolve global challenges and ultimately to become proactive contributors to a more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable world (UNESCO, 2018, p. 6).
- There are key tenets of GCE that overlap with the emergent work on digital citizenship education (DCE) and which are identified in the present study: rights, relationships, identity, agency, engagement and duties.
- Pedagogical practices underpinning the use of digital technologies for GCE are identified (creation, circulation, connection and collaboration), which represent different opportunities or levels of participation for learners. Their engagement with these practices in GCE fosters agency among young people through participatory politics.
- Digital platforms, such as Twitter, create inclusive, flexible and generative spaces for professional development online, to share ideas, exchange knowledge and reduce the sense of isolation that some GCE teachers report.
- Emphasis must be given to teachers as mediators who facilitate learning through the strategic use of digital technologies by enabling connections and relationships while recognising that these technologies are merely additional tools for GCE.
- Digital technologies are a key to empower children and adolescents as a means to claim their rights to participate in civic, social and political matters that affect them and to counter the marginalisation and powerlessness they encounter in their everyday lives.
- Digital activism gives children and adolescents the opportunity to actively participate in public debates; to raise political concerns and influence the agenda of policy-makers, organisations and public bodies; to connect within and beyond their social groups and communities, generating new networking spaces as learning environments; and to organise collective actions for their own benefit and that of their communities.
- Teachers and educators must be aware of the challenges digital technologies pose in order to help children and young people to navigate these challenges and overcome the risks. Some recommendations are presented in this monograph on how to incorporate digital technologies for GCE in a strategic and purposeful manner.

cions sobre com cal incorporar de manera estratègica i significativa les tecnologies digitals en l'ECC.

2. Antecedents

2.1. Els drets de la infància i l'educació en drets de la infància

Els drets de la infància han tingut una important evolució durant l'últim segle, des de la Declaració de Ginebra (1924) fins a l'aprovació de la Convenció sobre els Drets de la Infància (CDI) l'any 1989. L'aparició de la Convenció va significar un punt de referència comú, universal i la delimitació legal sobre els drets de la infància. La CDI proclama que els drets de la infància són inalienables, indivisibles i universals i contenen drets socials i civils. La innovació aportada per la CDI era concebre l'infant com a agent actiu amb plenes capacitats per actuar i pensar en aquells assumptes que l'afecten. Això assegura que els nens i nenes han de ser inclosos en el procés de decisió, la qual cosa reforça l'objectiu de promoure l'autonomia progressiva de la infància. La Convenció va ser concebuda com a instrument pràctic per ajudar els governs i els agents socials a implementar polítiques i programes per fer que els drets de la infància esdevinguessin una realitat. Més enllà dels aspectes legals, la CDI ofereix un marc per a les polítiques i les pràctiques de promoció i protecció dels drets de la infància, on els seus articles serveixen com a principis rectors i estàndards internacionals de comportament. La Convenció en sí mateixa, en l'article 42, estableix l'obligació dels Estats de donar a conèixer la CDI a la població, inclosos nens, nenes i adolescents, com a mesura per assegurar-se que ells mateixos són capaços d'exercir, reclamar, respectar i defensar els seus propis drets. Malgrat totes les disposicions de la CDI, la Comissió Europea —REC 2013/112/EU— i el Consell d'Europa —CM/REC(2012)2— ha identificat barreres significatives en relació als drets de la infància, en particular sobre els drets de participació, i han emès recomanacions concretes en aquest assumpte.

L'enfocament basat en els drets de la infància ha estat una de les propostes considerades per ser incorporat en la pràctica educativa. S'entén com el paradigma que permet a la població veure a la infància des d'una perspectiva global. Com Herczog (2012) assenyala aquest enfocament consisteix en un sèrie de valors i estàndards amplis i inclusius, d'aplicació per a tots els nens i nenes d'acord amb els seu millor interès i el desenvolupament de les capacitats. Aquest enfocament pensa totes les accions d'acord amb els drets dels nens i nenes. També, com argumenten Blanchet-Cohen i Beadeaux (2014) l'enfocament de drets de la infància és un model transformador que té com a objectiu canviar el paper dels adults de la seva funció de proveïdors de serveis a proveïdors d'oportunitats per què els nens, nenes i adolescents puguin exercir els seus drets i aconseguir el seu ple desenvolupament. Aquest enfocament incorpora a la infància i a l'adolescència com a membres actius que donen la seva opinió, i que participen i contribueixen en tots els contextos: família, escola, societat, etc. L'enfocament dels drets de la infància reconeix els nens, nenes i els adolescents com a membres actius de la societat, plenament capaços de promoure el desenvolupament de les seves habilitats necessàries per viure i contribuir en la societat. Des de la perspectiva dels drets, els nens i nenes són més sensibles davant les desigualtats que els envolten; desenvolupen habilitats de pensament crític i compromís ètic, i augmenten les seves capacitats

L'enfocament de drets de la infància és un model transformador que té com a objectiu canviar el paper dels adults de la seva funció de proveïdors de serveis a proveïdors d'oportunitats per què els nens, nenes i adolescents puguin exercir els seus drets i aconseguir el seu ple desenvolupament.

bre cómo incorporar de forma estratégica y significativa las tecnologías digitales en la ECG.

2. Antecedentes

2.1. Los derechos de la infancia y la educación en derechos de infancia

Los derechos de la infancia tuvieron una importante evolución durante el último siglo, desde la Declaración de Ginebra (1924) hasta la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en 1989. La aparición de la Convención significó un punto de referencia común, universal, y una delimitación legal sobre los derechos de la infancia. La CDN proclama que los derechos de la infancia son inalienables, indivisibles y universales y contienen derechos sociales y civiles. La innovación aportada por la CDN fue concebir a la infancia como un agente activo con plenas capacidades para actuar y pensar en cada asunto que le afecta. Esto asegura que los niños y las niñas deben ser involucrados en el proceso de decisión, lo cual refuerza el objetivo de promover la autonomía progresiva de la infancia. La Convención fue concebida como un instrumento práctico para ayudar a gobiernos y agentes sociales a implementar políticas y programas que hagan realidad los derechos de la infancia. Más allá de los aspectos legales, la CDN ofrece un marco para las políticas y las prácticas de promoción y protección de los derechos de la infancia, donde sus artículos sirven como principios rectores y estándares internacionales de comportamiento. La Convención en sí misma, en el artículo 42, establece la obligación de los estados de dar a conocer la CDN a la población, incluidos niños, niñas y adolescentes, como medida para asegurarse que ellos mismos son capaces de ejercer, reclamar, respetar y defender sus derechos. A pesar de todas las disposiciones de la CDN, la Comisión Europea —REC 2013/112/EU— y el Consejo de Europa —CM/REC(2012)2— han identificado barreras significativas en relación a los derechos de la infancia, en particular sobre los derechos de participación, y han emitido recomendaciones concretas en esta materia.

El enfoque basado en los derechos de la infancia ha sido una de las propuestas consideradas para ser incorporado en la práctica educativa. Se entiende como el paradigma que permite a la población ver a la infancia desde una perspectiva global. Como Herczog (2012) apunta, este enfoque consiste en una serie de valores y estándares amplios e inclusivos, de aplicación para todos los niños y niñas de acuerdo con su mejor interés y el desarrollo de sus capacidades. Este enfoque piensa todas las acciones de acuerdo con los derechos de los niños y niñas. También, como argumentan Blanchet-Cohen y Bedeaux (2014), el enfoque de derechos de infancia es un modelo transformativo que tiene como objetivo cambiar el papel de los adultos de proveedores de servicios a proveedores de oportunidades para que los niños, niñas y adolescentes puedan ejercer sus derechos y conseguir su desarrollo pleno. Este enfoque incorpora a la infancia y la adolescencia como miembros activos, quienes dan su opinión, participan y contribuyen en todos los contextos: familia, escuela, sociedad, etcétera. El enfoque de derechos de infancia reconoce a los niños, niñas y adolescentes como miembros activos de la sociedad, totalmente capaces de promover el desarrollo de las habilidades necesarias para vivir y contribuir en esta sociedad. Desde la perspectiva de derechos, los niños y niñas son más sensibles a las desigualdades que los rodean; desarrollan habilidades de pensamiento

2. Background

2.1. Children's rights and Children's rights education

Children's rights experienced an important evolution during the last century from the Geneva Declaration (1924) to the approval of the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) in 1989. The appearance of the Convention meant there was now a common, universal and legally-bounded reference point about children's rights. The UNCRC proclaims that children's rights are inalienable, indivisible and universal and contains social and civil rights. The innovation provided by the UNCRC was to conceive of children as active agents with full capacities to act and think in every matter that affects them. This ensures that children are involved in decision-making processes, which reinforces the goal of promoting children's progressive autonomy. The Convention was conceived as a practical instrument to help governments and social agents to implement policies and programmes that make children's rights a reality. Beyond its legal aspects, the UNCRC offers a framework for policy and practice that promotes and protects children's rights and its articles serve as guiding principles and international standards of behaviour. The Convention itself, in article 42, establishes the obligation of the States to make the Convention known to people, including children and adolescents, as a means to make sure they are capable of exercising, claiming, respecting and defending their rights. Despite all the provisions in the UNCRC, the European Commission (REC (2013)/112/EU) and the Council of Europe (CM/REC(2012)2) have already identified significant barriers for children's rights, in particular their participatory rights, and have issued specific recommendations in this matter.

The child rights-based approach has been one of the proposals considered for incorporation into educational practice. It is understood as the paradigm that allows people to understand children in a holistic way. As Herczog (2012) points out, this approach consists of a set of comprehensive and inclusive values and standards which apply to all children and their best interests, and to the development of their capacities. The child rights-based approach includes all actions in accordance with child rights. Also, as Blanchet-Cohen and Bedeaux (2014) argue, the child rights-based approach is a transformative model that aims to ward adults away from their role as child service-providers in order to become an opportunity-provider where children can exercise their rights and achieve their full development. This approach integrates children as active members who give their opinion, participate and contribute in all their contexts: family, school, society, etc. A child rights-based approach recognises children and adolescents as active members of society, fully capable of promoting the development of the necessary skills to live in and contribute to that society. From a rights perspective, children become more sensitive to the inequalities that surround them; they develop their skills of critical thinking and ethical commitment; and they increase their capacity for action, contributing to the development of society. At the same time, the knowledge of their rights increases children's self-protection, because they know when and how these rights are recognised, ignored or violated. This also facilitates children's self-regulation, as they manage interactions with others better (Vaquero, Urrea, & Mundet, 2014). In this respect, applying Children's Rights Education (CRE) will contribute to complying with the recommendations made by international

per prendre la iniciativa i contribuir en el desenvolupament de la societat. Al mateix temps, el coneixement dels seus drets incrementa la seva autoprotecció, perquè els nens i nenes saben quan i com aquests drets són reconeguts, ignorats o violats. Això també, facilita la pròpia regulació, ja que gestionen millor la interacció amb la resta de persones (Vaquero, Urrea i Mundet, 2014). En aquest sentit, aplicar l'Educació en Drets de la Infància (EDI) contribueix a complir les recomanacions fetes pels ens internacionals, com el Consell d'Europa —CM REC(2010)7; CM REC(2012)2— o el Comitè dels Drets de l'Infant (2018).

2.2. Ciutadania global i educació per a la ciutadania global

La ciutadania global és un concepte que s'allunya de la concepció de la ciutadania com a nacional cap a una concepció més global d'aquesta (Sant et al., 2018; Oxley i Morris, 2013). És una idea ambigua, la qual està sotmesa a un ampli i, sovint, conflictiu ventall d'interpretacions. Oxley i Morris (2013, p. 305) ofereixen una definició de ciutadania global que engloba “vuit concepcions principals”, incloent-hi la moral, la social, l'econòmica, la política, la crítica i l'espiritual. Malgrat que reconeixen que varies de les concepcions se superposen, la seva definició bàsicament identifica dues formes àmplies de ciutadania global: les formes *de ciutadania global cosmopolita* caracteritzades per l'universalisme i que sovint tenen el suport d'una visió occidentalitzada, dels drets humans i del marc del desenvolupament internacional; mentre que les formes *de defensa de la ciutadania global* ofereixen unes perspectives integrals i relativistes que estan recolzades en teories post-colonials i discursos contra hegemònics. Recentment, el concepte de ciutadania global ha estat posat en dubte i menyspreat. En l'àmbit polític, i davant d'una crisi planetària, els discursos racistes, populistes i nacionalistes van acompanyats d'un rebuig dels drets humans i el fracàs d'alguns de reconèixer la nostra responsabilitat compartida, (Bamber, 2020). Aquests esdeveniments i aquestes idees ressalten, clarament, la necessitat d'una educació que reafirmi les seves orientacions pro-socials (Ball, 2008; Selby i Kagawa, 2014). De fet, recentment les vagues climàtiques i la mobilització de l'alumnat i de les escoles confirmen la importància de la ciutadania global per als joves i la funció que poden jugar les escoles per donar-los suport (Arshad-Ayaz, Andreotti i Sutherland, 2017).

Des de l'any 2000, l'Educació per a la Ciutadania Global (ECG) ha esdevingut part de les polítiques internacionals i del cercle educatiu (Sant et al., 2018). És entesa com la resposta educativa a reptes i tendències globals, com ara el canvi climàtic, la diversitat cultural i la injustícia social, i es basa en el coneixement global; posant en joc valors com la interdependència, la sensibilitat de cultura i l'empatia que, a la vegada, són habilitats que es relacionen amb el pensament crític, l'activisme i la participació cívica (Bamber, 2020; Sant et al., 2018). Tot i que el concepte ECG és relativament recent, és cada cop més utilitzat per representar una o diverses educacions similars, els llinatges i les tradicions les quals es remunten més enrere (Pashby et al., 2020; Mannion et al., 2011). Aquestes inclouen l'educació en els drets humans, l'educació per al desenvolupament, l'educació intercultural i l'educació per al desenvolupament sostenible (Sant et al., 2018). Avui, l'ECG és un camp dinàmic i controvertit (Pashby et al., 2020) en el qual els defensors de les vies crítiques de l'ECG defensen que les polítiques i els enfocaments problemàtics debiliten els intents més radicals i transformadors de l'ECG (Bourn, 2015; Bryan i Bracken, 2011; Andreotti, 2006).

L'Educació per a la Ciutadania Global (ECG) és la resposta educativa a reptes i tendències globals com el canvi climàtic, la diversitat cultural o la injustícia social. Aquesta es basa en el coneixement global, posant en joc valors com la interdependència, la sensibilitat cultural i l'empatia que, a la vegada, són habilitats que es relacionen amb el pensament crític, l'activisme i la participació cívica.

crítico y compromiso ético, e incrementan sus capacidades para tomar la iniciativa y contribuir al desarrollo de la sociedad. Al mismo tiempo, el conocimiento de sus derechos aumenta la autoprotección de niños y niñas, ya que así saben cuándo y cómo estos derechos son reconocidos, ignorados o violados. Eso también facilita la autorregulación de niños y niñas, ya que gestionan mejor las interacciones con otros (Vaquero, Urrea y Mundet, 2014). En este sentido, aplicar la Educación en Derechos de Infancia (EDI) contribuye a cumplir con las recomendaciones hechas por los organismos internacionales, como el Consejo de Europa —CM REC(2010)7; CM REC(2012)2— o el Comité de los Derechos del Niño (2018).

2.2. Ciudadanía global y educación para la ciudadanía global

La ciudadanía global es un concepto que se aleja de la concepción de la ciudadanía como nacional hacia una concepción más global de esta (Sant et al., 2018; Oxley y Morris, 2013). Es una idea ambigua, la cual está sometida a un amplio y, a veces, conflictivo rango de interpretaciones. Oxley y Morris (2013, p. 305) ofrecen una definición de ciudadanía global que contiene “ocho concepciones principales”, incluyendo la moral, la social, la económica, la política, la crítica y la espiritual. Aunque reconocen que varias de las concepciones se solapan, su definición básicamente identifica dos amplias formas de ciudadanía global: las formas de *ciudadanía global cosmopolita* caracterizadas por el universalismo y que a menudo son respaldadas por una visión occidentalizada, por los derechos humanos y por el marco del desarrollo internacional; mientras que las formas de *defensa de la ciudadanía global* ofrecen perspectivas integrales y relativistas que están apoyadas en teorías poscoloniales y discursos contra-hegemónicos. En épocas recientes, el concepto de ciudadanía global en sí mismo ha sido puesto en duda y menospreciado. A nivel político, y a las puertas de una crisis planetaria, discursos racistas, populistas y nacionalistas van acompañados de un rechazo de los derechos humanos y el fracaso de algunos de reconocer nuestra responsabilidad compartida (Bamber, 2020). Estos sucesos e ideas, claramente, destacan la necesidad de una educación que reafirme sus orientaciones pro-sociales (Ball, 2008; Selby y Kagawa, 2014). En efecto, recientemente las huelgas por el clima y la movilización de estudiantes y escuelas confirman la importancia de la ciudadanía global para los jóvenes y el papel que las escuelas pueden jugar para respaldarlos (Arshad-Ayaz, Andreotti y Sutherland, 2017).

Desde los 2000s, la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) se ha convertido en parte de las políticas internacionales y del currículo educativo (Sant et al., 2018). Se entiende como la respuesta educativa a las tendencias globales y desafíos, como el cambio climático, la diversidad cultural y la injusticia social, y se apoyan en el conocimiento global poniendo en juego valores como la interdependencia, la sensibilidad cultural y la empatía, que a su vez, son habilidades que se relacionan con el pensamiento crítico, la participación cívica y el activismo (Bamber, 2020; Sant et al., 2018). Aunque el concepto ECG es relativamente reciente, es cada vez mayor su uso para representar una o diversas educaciones similares, los linajes y las tradiciones de las cuales se remontan más atrás (Pashby et al., 2020; Mannion et al., 2011). Estas incluyen la educación en derechos humanos, la educación para el desarrollo, la educación intercultural y la educación para el desarrollo sostenible (Sant et al., 2018). En la actualidad, la ECG es un campo dinámico y controvertido (Pashby et al., 2020) en el que los defensores de las vías más críticas de la ECG argumentan que las políticas y los enfoques proble-

bodies, such as the Council of Europe (CM REC(2010)7; CM REC(2012)2) or the Committee on the Rights of the Child (2018).

2.2. Global Citizenship and Global Citizenship Education

Global citizenship is a concept that indicates a shift away from national understandings of citizenship to more globally-oriented ones (Sant, Davies, Pashby, & Shultz, 2018; Oxley & Morris, 2013). It is an ambiguous notion that is subject to a wide and, at times, conflicting range of interpretations. Oxley & Morris offer a typology of global citizenship that captures “eight principal conceptions” (2013, p. 305), including moral, social, economic, political, critical and spiritual. Whilst they acknowledge that there are several overlaps between these conceptions, their typology ultimately identifies two broad forms of global citizenship: forms of *cosmopolitan global citizenship* are characterised by universalism and are oftentimes underpinned by western-centric, human rights and international development frameworks, whilst forms of *advocacy global citizenship* offer holistic and relativist perspectives that are rooted in post-colonial theory and counter-hegemonic discourse. In recent times, the concept of global citizenship itself has been challenged and undermined. At political levels, discourses of racism, populism and nationalism are accompanied by a dismissal of human rights and a failure by some to recognise our shared responsibility in the face of a planetary crisis (Bamber, 2020). These events and ideas starkly highlight the need for education to reassert its pro-social orientations (Ball, 2008; Selby & Kawaga, 2014). Indeed, recent climate strikes and the mobilisation of students and schools confirm the importance of global citizenship for young people and the role that schools can play in supporting them (Arshad-Ayaz, Andreotti, & Sutherland, 2017).

Since the 2000s, Global Citizenship Education (GCE) has become part of international policies and national curricula (Sant et al., 2018). It is understood as an educational response to global trends and challenges, such as climate change, cultural diversity and social injustice, and is underpinned by globally-oriented knowledge, values such as interconnectedness, culture sensitivity and empathy, and skills that relate to critical thinking, civic participation and activism (Bamber, 2020; Sant et al., 2018). Although GCE nomenclature is relatively recent, it is increasingly used to represent one or many adjectival educations whose lineages and traditions stretch further back (Pashby et al., 2020; Mannion et al., 2011). These include human rights education, development education, intercultural education and education for sustainable development (Sant et al., 2018). Today, GCE is a dynamic and contested field (Pashby, da Costa, Stein, & Andreotti, 2020), whereby proponents of more critical forms of GCE argue that problematic policies and approaches weaken GCE's more radical and transformative intent (Bourn, 2015; Bryan and Bracken, 2011; Andreotti, 2006). Tarozzi & Mallon (2019) identify two dominant treatments of GCE within school curriculum and policy: one as the preparation of young people for a globalised and culturally diverse workplace; the other, a view of GCE as challenging global inequalities and injustices. Although not offered as a panacea, GCE's values and frameworks can offer a counterpoint to narratives of isolationism and discord, in addition to a valuable learning experience for students that supports a global outlook, engaged participation and a sense of social justice (Bourn, 2015).

Tarozzi i Mallon (2019) identifiquen dos tractaments dominants de l'ECG en el currículum i les polítiques escolars: un, la preparació dels joves en un entorn globalitzat i culturalment divers; l'altre la visió de l'ECG com un desafiament a les injustícies i desigualtats globals. Tot i que no s'ofereix com la panacea, els valors i els marcs de l'ECG poden oferir un contrapunt a les narratives d'aïllament i discòrdia, a més d'una experiència de coneixement valuosa per a l'alumnat, que donen suport a una perspectiva global, la participació compromesa i un sentit de justícia social (Bourn, 2015).

2.3. L'educació per a la ciutadania global i les tecnologies digitals

Els nens, nenes i adolescents d'avui dia viuen en un món que es troba en transformació constant a causa de la tecnologia digital. L'educació i la ciutadania actuals estan mediatitzades i representades a través d'aquest entorn digital. Com Cobo (2016) argumenta, els reptes actuals relacionats amb la tecnologia en la millora dels processos educatius, no només es centren en augmentar les capacitats de processament d'informació de l'alumnat, sinó de proveir en ells la capacitat de crear coneixement, individual i col·lectivament. El focus principal hauria de recaure en promoure experiències d'aprenentatge, a través de l'ús de la tecnologia, el qual permet a l'alumnat desenvolupar la seva creativitat i les seves competències més enllà de la sistematització del coneixement preestablert. Aquest focus pot ser particularment rellevant per a una disciplina com l'Educació per a la Ciutadania Global (ECG), que té com a objectiu "empoderar els estudiants perquè s'involucrin i assumeixin rols actius local, nacional i globalment, per afrontar i resoldre reptes globals i, finalment, convertir-se en contribuïdors proactius per un món més just, pacífic, tolerant, inclusiu, segur i sostenible" (UNESCO, 2018, p. 6). Ja que la tecnologia té una funció important en la solució de reptes globals com ara la pobresa, la desigualtat, la violació de drets humans i el conflicte, aquesta ha de ser incorporada com un mitjà rellevant en l'ECG, dins i fora de l'aula. No obstant això, donar sentit a les oportunitats i als riscos associats a les tecnologies digitals i participar de manera efectiva i responsable amb elles, crea reptes importants per als professors i educadors d'aquest camp (Richardson i Samara, 2020).

Una revisió inicial va mostrar coincidències entre l'Educació per a la Ciutadania Global (ECG) i l'emergent camp de l'Educació per a la Ciutadania Digital (ECD). Molts dels seus objectius es relacionen directament amb les habilitats que es promouen en els marcs de l'ECD, incloent-hi l'ús responsable de la tecnologia i d'Internet per crear, comunicar i disseminar de manera segura, respectuosa i responsable (Berkman Klein Center, 2019). Basant-se en aquestes interconnexions, el present estudi identifica el principi clau de l'ECG que coincideixen amb l'ECD: drets, relacions, identitat, agència, compromís i responsabilitats.

L'educació i la ciutadania actuals estan mediatitzades i representades a través de l'entorn digital, per tant el focus principal hauria de recaure en promoure experiències d'aprenentatge a través de l'ús de la tecnologia, cosa que permet a l'alumnat desenvolupar la seva creativitat i les seves competències més enllà de la sistematització del coneixement preestablert.

máticos debilitan los intentos más radicales y transformadores de la ECG (Bourn, 2015; Bryan y Bracken, 2011; Andreotti, 2006). Tarozzi y Mallon (2019) identifican dos tratamientos dominantes de la ECG en el currículo y las políticas escolares: uno, la preparación de los jóvenes ante un entorno globalizado y culturalmente diverso; el otro, la visión de la ECG como un desafío a las desigualdades e injusticias globales. Aunque no se ofrece como la panacea, los valores y marcos de la ECG pueden ofrecer un contrapunto a las narrativas de aislamiento y discordia, además de una experiencia enriquecedora y valiosa para los estudiantes que apoyan una perspectiva global, la participación comprometida y un sentido de justicia social (Bourn, 2015).

2.3. La educación para la ciudadanía global y las tecnologías digitales

Los niños, niñas y adolescentes hoy en día viven en un mundo en constante transformación a causa de la tecnología digital. La educación y la ciudadanía actualmente están mediatizadas y representadas a través de este entorno digital. Como Cobo (2016) argumenta, los desafíos actuales relacionados con el papel de la tecnología en la mejora de los procesos educativos, no solo se centran en incrementar las habilidades de procesamiento de información de los estudiantes, sino de proveer en ellos la capacidad de crear conocimiento, individual y colectivamente. El foco principal debería ser promocionar experiencias de aprendizaje, a través del uso de la tecnología, la cual permita a los estudiantes desarrollar su creatividad y sus competencias más allá de la sistematización del conocimiento preestablecido. Este foco puede ser particularmente relevante para una materia como la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), que tiene como fin “empoderar a los estudiantes para que se involucren y asuman roles activos local, nacional y globalmente, para afrontar y resolver desafíos globales y, finalmente, convertirse en contribuidores proactivos para un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible” (UNESCO, 2018, p.6). Ya que la tecnología juega un papel importante en la solución de desafíos globales como son la pobreza, la desigualdad, la violación de derechos humanos y el conflicto, esta tiene que ser incorporada como un medio relevante en la ECG, dentro y fuera del aula. No obstante, darle sentido a las oportunidades y riesgos asociados con las tecnologías digitales y participar de manera efectiva y responsable con ellas, crea desafíos importantes a los profesores y educadores de este campo (Richardson y Samara, 2020).

Una revisión inicial mostró coincidencias entre la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) y el emergente campo de la Educación para la Ciudadanía Digital (ECD). Muchos de sus objetivos se relacionan directamente con las habilidades promovidas en diversos marcos de la ECD, incluyendo el uso responsable de la tecnología y de internet para crear, comunicar y diseminar de forma segura, respetuosa y responsable (Berkman Klein Center Report, 2019). Basándose en estas interconexiones, el presente estudio identifica los principios clave de la ECG que coinciden con la ECD: derechos, relaciones, identidad, agencia, compromiso y responsabilidades.

2.3. Global Citizenship Education and the Digital Technologies

Children and young people today live in a world that is in constant transformation by digital technologies, and education and citizenship are currently mediated by and enacted through this digital environment. As Cobo (2016) argues, current challenges when analysing the role of technology to improve educational processes are no longer limited to increasing the abilities among students to process information but rather also aim to foster in them the capacity to create knowledge, individually and collectively. The main focus should be on promoting learning experiences, with the use of technology, that allow students to develop their creativity and competencies beyond the systematisation of pre-established knowledge. This focus can be particularly relevant for a discipline such as Global Citizenship Education (GCE) that aims “to empower learners to engage and assume active roles locally, nationally and globally, to face and resolve global challenges and ultimately to become proactive contributors to a more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable world” (UNESCO, 2018, p. 6). Since technology has an important role to play in the solution of global challenges such as poverty, inequality, human rights violations, and conflict, it has to be incorporated as a relevant means for GCE within and beyond the classroom. However, making sense of the opportunities and risks associated with the digital technologies and engaging effectively and responsibly with them poses significant challenges to teachers and educators in this field (Richardson & Samara, 2020).

An initial exploration showed an overlap between Global Citizenship Education (GCE) and the emergent field of Digital Citizenship Education (DCE). Many of its aims relate directly to the skills promoted in multiple DCE frameworks, including the responsible use of technology and the internet to create, communicate and disseminate safely, respectfully and responsibly (Berkman Klein Center, 2019). Based on these interconnections, the present study identifies the key tenets of GCE that overlap with DCE: rights, relationships, identity, agency, engagement and duties.



Figura 1. Elements clau de l'Educació per a la Ciutadania (Digital) Global (Martínez-Sainz i Barry, 2019).

- Drets: es refereix als drets que tenen els individus en una societat global i interconnectada, incloent-hi —però no limitant-se a ells— els drets humans, els drets ambientals, els drets culturals, els drets digitals, etcètera.
- Relacions: emfatitza les relacions entre individus i grups que els adopten com a resultat d'una societat global, que inclou aspectes com la cooperació, la col·laboració, la resolució de conflictes, la comunicació i l'empatia.
- Identitats: se centra en les identitats individuals i socials que es forgen en una societat global i interconnectada, i inclou aspectes com la identitat cultural, la diversitat religiosa, la llibertat d'expressió, la inclusió, la multiculturalitat, etcètera.
- Agència: es refereix a la capacitat de l'individu de prendre decisions autònomes sobre aspectes econòmics, cívics, polítics o culturals dins d'una societat global i interconnectada.
- Compromís: abasta des de la consciència de temes i reptes globals, així com la participació activa en aportar solucions per transformar les realitats locals i globals.
- Responsabilitats: es refereix a les responsabilitats que els individus tenen en una societat global i interconnectada en relació no només amb altres individus, sinó també amb d'altres grups, països i societats.

La revisió inicial va mostrar coincidències entre l'Educació per a la Ciutadania Global (ECG) i l'emergent camp de l'Educació per a la Ciutadania Digital (ECD). Molts dels seus objectius es relacionen directament amb les habilitats que es promouen en els marcs de l'ECD, incloent-hi l'ús responsable de la tecnologia i d'Internet per crear, comunicar i difondre de manera segura, respectuosa i responsable.

Aquests principis claus de l'ECG serveixen com a marc conceptual per orientar l'enfocament i l'abast d'aquest estudi. Si bé reconeixem que són comuns en aquest camp diverses conceptualitzacions de l'ECG, i que s'utilitza una gran varietat de termes per descriure'n els seus objectius, processos i pràctiques, ens basem en les orientacions metodològiques d'investigacions prèvies (Goren i Yemini, 2017), per desenvolupar la nostra xarxa de categories i conceptes semàntics. Aquestes diferències conceptuals tenen com a objectiu facilitar un major anàlisi entre l'ECG i altres camps relacionats.

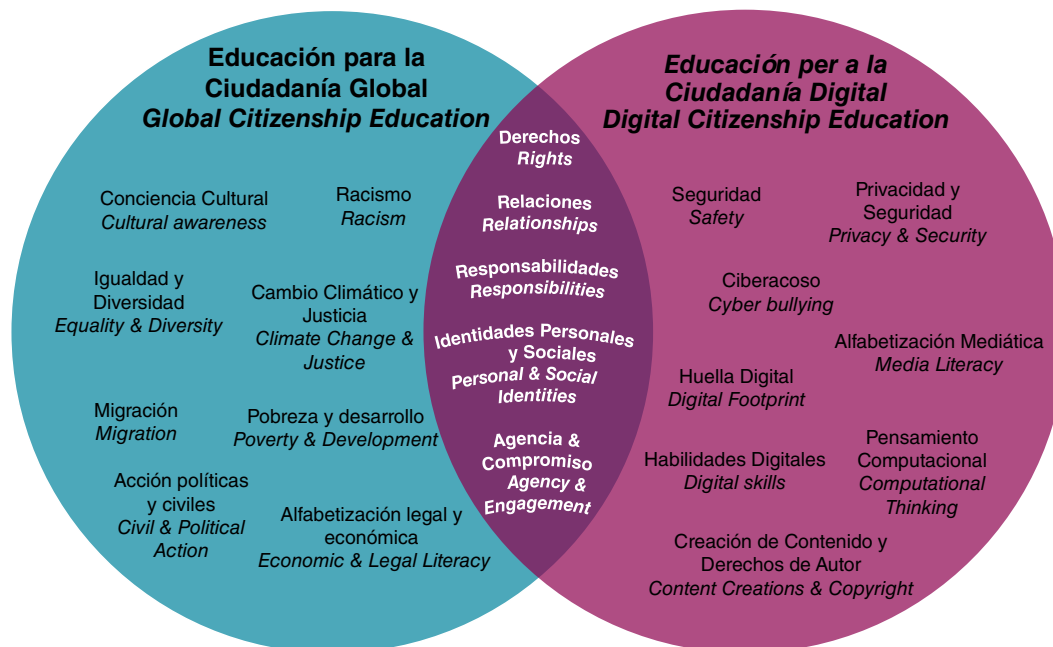


Figura 1. Elementos clave de la Educación para la Ciudadanía (Digital) Global (Martínez-Sainz y Barry, 2019) / Figure 1. Key elements of Global (Digital) Citizenship Education (Martínez-Sainz & Barry, 2019).

- **Derechos:** se refiere a los derechos que los individuos tienen en una sociedad global e interconectada, incluyendo —pero no se limitan a ellos— los derechos humanos, los derechos ambientales, los derechos culturales, los derechos digitales, etcétera.
- **Relaciones:** enfatiza las relaciones entre individuos y grupos que los adoptan como resultado de una sociedad global, que incluye aspectos como la cooperación, la colaboración, la resolución de conflictos, la comunicación y la empatía.
- **Identidades:** se centra en las identidades individuales y sociales forjadas en una sociedad global e interconectada, e incluyen aspectos como la identidad cultural, la diversidad religiosa, la libertad de expresión, la inclusión, el multiculturalismo, etcétera.
- **Agencia:** se refiere a la capacidad del individuo de tomar decisiones autónomas sobre aspectos económicos, cívicos, políticos o culturales dentro de una sociedad global e interconectada.
- **Compromiso:** abarca desde la conciencia de temas y desafíos globales hasta una implicación activa en aportar soluciones para transformar las realidades locales y globales.
- **Responsabilidades:** se refiere a las responsabilidades que los individuos tienen en una sociedad global e interconectada en relación no solo con otros individuos, sino también con otros grupos, países y sociedades.
- **Rights:** refers to the rights individuals have in a global and interconnected society and includes, but is not limited to, human rights, environmental rights, cultural rights, digital rights, and so on.
- **Relationships:** emphasises the relationships among individuals and groups fostered as a result of a global society, and includes aspects such as cooperation, collaboration, conflict resolution, communication and empathy.
- **Identities:** focuses on the individual and social identities that are forged in a global and interconnected society and includes aspects such as cultural identity, religious diversity, freedom of expression, inclusion, multiculturalism, etc.
- **Agency:** refers to the individual capacity to make autonomous decisions on economic, civic, political or cultural matters within a global and interconnected society.
- **Engagement:** encompasses the awareness of global issues and challenges as well as active involvement and participation in their solutions in order to transform local and global realities.
- **Duties:** refers to the responsibilities individuals have in a global and interconnected society in relation not only to other individuals but also towards other groups, countries and societies.

Estos principios clave de la ECG sirven como marco conceptual para orientar el enfoque y el alcance de este estudio. Aunque reconocemos que son comunes en este campo diversas conceptualizaciones de la ECG, y que se usa una gran variedad de términos para describir sus objetivos, procesos y prácticas, nos apoyamos en las orientaciones metodológicas de investigaciones previas (Goren y Yemini, 2017) para desarrollar nuestra red de categorías y conceptos semánticos. Estas diferencias conceptuales tienen como objetivo facilitar un mayor análisis entre la ECG y otros campos relacionados.

These key tenets of GCE serve as a conceptual framework to guide the focus and scope of the present study. Whereas we recognise that multiple conceptualisations of GCE are common in this field, and a wide variety of terms are used to describe its aims, processes and practices, we are following the methodological suggestions from previous research (Goren and Yemini, 2017) by making our semantic meanings and categories explicit. These conceptual distinctions aim to facilitate further analysis between GCE and other related fields.

3. Objectius i metodologia

Les preguntes que l'estudi pretén respondre són: quines tecnologies digitals s'utilitzen actualment per avançar en l'ECG?; com s'utilitzen aquestes tecnologies en l'educació formal, en particular a l'aula?; i quins són els reptes, avantatges i riscos més importants de l'ús de les tecnologies digitals a l'aula per avançar en l'ECG? Aquest estudi inclou una revisió de la literatura que comprèn estudis empírics, iniciatives professionals i una revisió de pràctiques docents actuals. Per això, a més de la "scoping review" de les evidències i iniciatives, hem realitzat entrevistes a experts en formació de professorat i/o tecnologies digitals, entrevistes a professors novells a Irlanda i una consulta universal amb professors de tot el món. En la secció següent es descriuen cadascun dels mètodes de recollida de dades:

- La "scoping review" va analitzar la literatura sobre evidències o iniciatives relacionades amb l'ús de les tecnologies digitals per avançar en l'ECG. La revisió es va limitar a investigacions sobre iniciatives en educació formal, tot i que aquesta es produís en qualsevol regió geogràfica. Una "scoping review", com la defineixen Pham et al. (2014, p. 371), és un tipus de síntesi d'investigació que busca "mapar la literatura existent en un camp i és particularment útil quan el tema encara no ha estat investigat extensament o és de naturalesa complexa o heterogènia". Hem seguit les etapes iteratives proposades per Arksey i O'Malley (2005): (1) identificar les preguntes d'investigació; (2) identificar les evidències rellevants; (3) seleccionar les evidències concordants amb la temàtica; (4) classificar la informació; i (5) confrontar, resumir i ressenyar els resultats.
- Les entrevistes amb experts de les àrees de formació del professorat i de tecnologies digitals es van dur a terme a Irlanda. Aquestes es van centrar en els avantatges, els reptes i els riscos de les tecnologies digitals per a l'ECG a l'aula. A més, les entrevistes semiestructurades amb professors novells (d'educació primària i secundària) es van centrar en explorar com aquests integren l'ECG i les tecnologies digitals en el seu ensenyament. Totes les entrevistes van ser analitzades utilitzant el *software* MAXQDA a través d'una anàlisi temàtica (Bazeley, 2007; Braun i Clarke, 2006), amb l'objectiu d'explorar patrons i temàtiques comuns dels diferents informadors.
- Es va dur a terme una consulta universal a professors utilitzant un qüestionari en línia. Aquest va servir per triangular els resultats amb el de les entrevistes i entendre quines tecnologies s'utilitzen per fer avançar l'ECG i com s'utilitzen. El qüestionari es va administrar a través de Google Forms i la participació va ser anònima i voluntària. La eina comprenia dues grans seccions. La primera secció es va centrar en les experiències docents utilitzant tecnologies digitals, i la segona, en l'ús de les tecnologies per a l'aprenentatge de temes específics relacionats amb l'ECG. En total, el qüestionari presentava onze preguntes de resposta múltiple, i en la segona secció es proporcionava espai per què els enquestats poguessin desenvolupar les seves respostes i donar detalls sobre com havien utilitzat les tecnologies per a cada tema concert. El qüestionari es va distribuir en anglès i en castellà, i es van obtenir respostes de set països diferents: Dinamarca, Irlanda, Itàlia, Mèxic, Espanya, Regne Unit i Uruguai.

Quines tecnologies digitals s'utilitzen actualment per avançar en l'ECG?; Com s'utilitzen aquestes tecnologies en l'educació formal, en particular a l'aula?; Quins són els reptes, avantatges i riscos més importants de l'ús de les tecnologies digitals a l'aula per avançar en l'ECG?

3. Objetivos y metodología

Las preguntas que el estudio pretende responder son: ¿qué tecnologías digitales se usan actualmente para avanzar en la ECG?; ¿cómo se utilizan estas tecnologías en la educación formal, en particular en el aula?; y ¿cuáles son los retos, ventajas y riesgos más importantes del uso de tecnologías digitales en el aula para avanzar en la ECG? Este estudio incluye una revisión de la literatura que envuelve estudios empíricos, iniciativas profesionales, y una revisión de prácticas docentes actuales. Por ello, además de la “scoping review” de las evidencias e iniciativas, hemos realizado entrevistas con expertos en formación del profesorado y/o tecnologías digitales, entrevistas con profesores noveles en Irlanda y una consulta universal con profesores de todo el mundo. En la siguiente sección describimos cada uno de los métodos de recopilación de información:

- La “scoping review” analizó la literatura sobre evidencias o iniciativas relacionadas con el uso de las tecnologías digitales para avanzar en la ECG. La revisión se limitó a investigaciones sobre iniciativas en educación formal, aunque esta se produjera en cualquier región geográfica. Una scoping review, como la definen Pham et al. (2014, p. 371), es un tipo de síntesis de investigación que busca “mapear la literatura existente en un campo y es particularmente útil cuando el tema aún no ha sido investigado extensamente o es de naturaleza compleja o heterogénea”. Hemos seguido las etapas iterativas propuestas por Arksey y O'Malley (2005): (1) identificar las preguntas de investigación; (2) identificar las evidencias relevantes; (3) seleccionar las evidencias concordantes con la temática; (4) clasificar la información; y (5) cotejar, resumir y reseñar los resultados.
- Las entrevistas con expertos en las áreas de formación del profesorado y de tecnologías digitales se llevaron a cabo en Irlanda. Estas se centraron en las ventajas, los retos y los riesgos de las tecnologías digitales para la ECG en el aula. Además, las entrevistas semiestructuradas con profesores noveles, de educación primaria y secundaria, se centraron en explorar cómo estos integran la ECG y las tecnologías digitales en su docencia. Todas las entrevistas fueron analizadas usando el *software* MAXQDA a través de un análisis temático (Bazeley, 2007; Braun y Clarke, 2006), con el objetivo de explorar patrones y temáticas comunes de los diferentes informantes.
- Se realizó una consulta universal a profesores utilizando un cuestionario en línea. Este sirvió para triangular los resultados con los de las entrevistas y entender qué tecnologías se utilizan para hacer avanzar la ECG y cómo se usan. El cuestionario se administró a través de Google Forms y la participación fue anónima y voluntaria. La herramienta comprendía dos grandes secciones. La primera sección se centró en las experiencias docentes usando tecnologías digitales, y la segunda, en el uso de las tecnologías para el aprendizaje de temas específicos relacionados con la ECG. En total, el cuestionario presentó once preguntas de respuesta múltiple, y en la segunda sección se proporcionó espacio para que los encuestados pudieran desarrollar sus respuestas y dar detalles sobre cómo habían usado las tecnologías en cada tema concreto. El cuestionario se distribuyó en inglés y español, y se obtuvieron respuestas de siete países diferentes: Dinamarca, Irlanda, Italia, Méjico, España, Reino Unido y Uruguay.

3. Objectives and methodology

The broad questions the study seeks to answer are: what digital technologies are currently used to advance GCE? How are these technologies used in formal education, in particular in the classroom? And what are the main challenges, advantages and risks of using digital technologies in the classroom to advance GCE? The study encompassed a review of relevant literature, including empirical studies and practitioner-based initiatives, as well as an exploration of current teaching practices. Thus, in addition to the critical scoping review of evidence and initiatives, we conducted elite interviews with experts in teacher education and/or digital technologies, interviews with practising teachers in Ireland and a global consultation with teachers around the world. In the section below we describe each of the data collection methods:

- The critical scoping review analysed relevant literature that presented evidence or initiatives related to the use of digital technologies to advance GCE. The review was limited to research on and initiatives implemented in formal education settings, although it was open to any geographical region. A scoping review, as defined by Pham et al. (2014), is a type of research synthesis that aims “to map the existing literature in a field and it is particularly useful when the topic has not yet been extensively reviewed or is of a complex or heterogeneous nature” (2014, p. 371). We followed the iterative stages proposed by Arksey & O'Malley: (1) identifying research questions, (2) identifying relevant evidence, (3) selecting eligible evidence, (4) charting the data, and (5) collating, summarising and reporting the results (Arksey and O'Malley, 2005).
- Elite interviews with experts in the areas of teacher education and digital technologies were carried out in Ireland. The elite interviews focused on the advantages, challenges, and risks of digital technologies for GCE in the classroom. In addition, semi-structured interviews with practicing teachers (primary and post-primary) were conducted to explore how they integrate GCE and digital technologies into their teaching. All the interviews were analysed using the software MAXQDA through a thematic analysis (Bazeley, 2007; Braun & Clarke, 2006), in order to explore patterns and themes across the different informants.
- A global consultation with teachers using an online survey was conducted to triangulate the findings from the interviews and to better understand what technologies are used to advance GCE and also the way in which they are used. The survey was conducted using Google Forms and participation was anonymous and voluntary. The instrument encompassed two broad sections. The first section focused on teaching experiences using digital technologies and the second on the use of technologies for specific GCE topics. In total, the survey presented eleven multiple choice questions and, for the second section, it provided space for respondents to elaborate on their answers and to give details on how they used technologies for each specific topic. The survey was disseminated in English and Spanish with responses from seven different countries: Denmark, Ireland, Italy, Mexico, Spain, UK and Uruguay.

4. Resultats

4.1. Pràctiques pedagògiques que donen suport a l'ús de les tecnologies digitals per a l'ECG

Durant la revisió, es van identificar quatre tipus diferents d'estratègies pedagògiques que s'implementen habitualment. Aquestes estratègies són: creació, circulació, connexió i col·laboració. Per un costat, representen les formes en què són utilitzades les tecnologies digitals a l'aula, i per l'altre, indiquen els objectius educatius del seu ús i els resultats d'aprenentatge esperats. A continuació, proporcionem alguns exemples de cada estratègia.

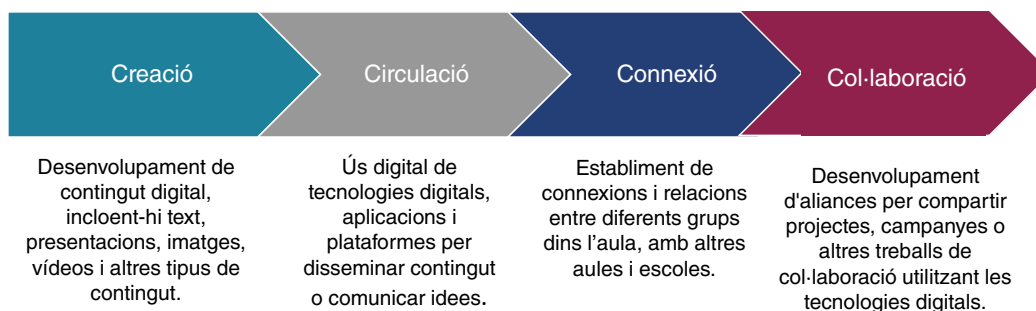


Figura 2. Estratègies pedagògiques que sustenten l'ús de les tecnologies digitals en l'Educació per a la Ciutadania Global.

Aquestes quatre estratègies no haurien de ser vistes com a excloents entre sí, sinó més aviat com un contínuum que reflexa la freqüència variable de l'ús de les tecnologies, així com dels diferents nivells de participació dels estudiants. La complexitat de les tasques o activitats que utilitzen la tecnologia també varia. Per exemple, en un extrem del contínuum (creació/circulació), l'ús de les tecnologies digitals pot ser esporàdic i aplicat per a activitats bàsiques, com la creació d'un Power Point. Aquestes també poden anar acompanyades d'una participació limitada dels estudiants, com l'ús d'Internet per accedir a informació o compartir un vídeo. En l'altre extrem del contínuum, hi ha exemples d'un ús de la tecnologia molt més integrat a l'aula. Aquests usos requereixen uns nivells de participació estudiantil més elevada, així com tasques més complexes, com per exemple, projectes de col·laboració entre grups de diferents països.

Com a resultat, aquestes estratègies pedagògiques representen diferents oportunitats o nivells de participació per a l'estudiant, de manera que la connexió i la col·laboració suposen nivells més elevats de participació. Aquest nivell més alt pot ajudar a fomentar l'agència i la ciutadania mitjançant polítiques participatives entre els nens, nenes i adolescents. Tanmateix, en realitat, la pràctica varia i es fortament dependent de com s'utilitzen les tecnologies i de la intencionalitat que hi ha darrere del seu ús.

4.2. Avantatges de les tecnologies digitals en l'ECG

El terme ciutadania global, sovint es criticat per ser un concepte ambigu. Tanmateix, les possibilitats de les tecnologies digitals (TD) per oferir als estudiants una experiència en ciutadania global emergeixen com un tema potent en la literatura. La capacitat de la TD per connectar persones a través de contextos i cultures és un dels beneficis més freqüents de l'ús d'aquestes en l'aplicació de l'ECG. Pathak-Shelat (2014) identifica tres tipus de diàleg diferents que poden donar-se en línia: el diàleg

L'estudi va identificar quatre tipus diferents d'estratègies pedagògiques que s'implementen habitualment i que se situen en un continu d'acord amb la seva complexitat i nivells de participació. Aquestes són: creació, circulació, connexió i col·laboració.

4. Resultados

4.1. Prácticas pedagógicas que apoyan el uso de las tecnologías digitales para la ECG

Durante la revisión, identificamos cuatro tipos diferentes de estrategias pedagógicas que se implementan habitualmente. Estas estrategias son: creación, circulación, conexión y colaboración. Por un lado, representan las formas en las que son utilizadas las tecnologías digitales en el aula, y por otro, indican los objetivos educativos de su uso y los resultados de aprendizaje esperados. A continuación, proporcionamos algunos ejemplos de cada estrategia.

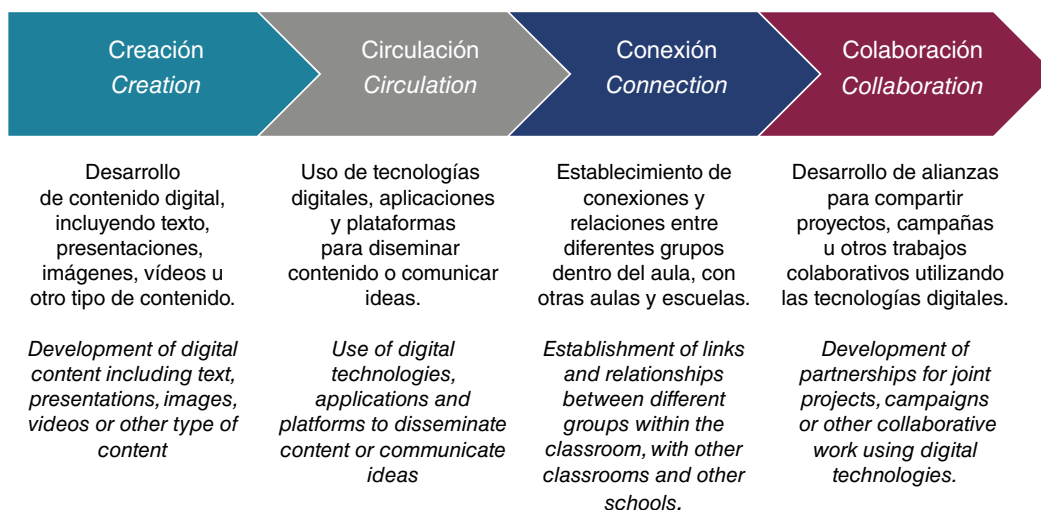


Figura 2. Estrategias pedagógicas que sustentan el uso de las tecnologías digitales en la Educación para la Ciudadanía Global / Figure 2. Pedagogical strategies underlying the use of digital technologies in Global Citizenship Education.

Estas cuatro estrategias no deberían ser vistas como excluyentes entre sí, sino más bien como un continuo que refleja la frecuencia variable del uso de las tecnologías, así como de los diferentes niveles de participación del alumnado. La complejidad de las tareas o actividades que utilizan la tecnología también varía. Por ejemplo, en un extremo del continuo (creación/circulación), el uso de tecnologías digitales puede ser esporádico y empleado para actividades básicas, como la creación de un Power Point. Estas también pueden ir acompañadas de una participación limitada de los estudiantes, como el uso de Internet para acceder a información o compartir un vídeo. En el otro extremo del continuo, hay ejemplos de un uso de la tecnología mucho más integrado en el aula. Estos usos requieren unos niveles de participación estudiantil más elevada, así como tareas más complejas, como por ejemplo, proyectos colaborativos entre grupos de distintos países.

Como resultado, estas estrategias pedagógicas representan diferentes oportunidades o niveles de participación para el estudiante, por lo cual la conexión y la colaboración suponen niveles más elevados de participación. Este nivel más alto puede ayudar a fomentar la agencia y la ciudadanía a través de políticas participativas entre los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, en realidad, la práctica varía y es fuertemente dependiente de cómo se usan las tecnologías y de la intencionalidad que hay detrás de su uso.

4. Results

4.1. Pedagogical practices underpinning the use of digital technologies for GCE

From the review, we identified four different types of pedagogical strategies that are commonly implemented. These strategies are creation, circulation, connection and collaboration. They not only represent ways in which digital technologies are used in the classroom, but also indicate educational intentions behind their use and desired learning outcomes. Below we provide some examples of each strategy.

These four strategies should not be seen as mutually exclusive but rather as a continuum that reflects the varying frequency of use as well as different levels of engagement for students. The complexity of tasks or activities that use technology also varies. For example, at one end of the continuum (creation/circulation) the use of digital technologies can be sporadic and employed for basic activities, such as the creation of a PowerPoint. They can also be accompanied by a limited engagement by the students, such as the use of the internet to access information or share a video with students. On the other end of the continuum, there are examples of a more integrated use of technology in the classroom. These uses require higher levels of student engagement that also present students with more complex tasks (i.e. collaborative projects among classrooms in different countries).

As a result, these pedagogical strategies represent different opportunities or levels of participation for the learner, whereby connection and collaboration represent deeper levels of participation. This higher level may help to foster agency and citizenship through participatory politics among young people. However, in reality, practice varies and is heavily dependent on how the technology is mediated and the intentionality behind its use.

amb un mateix, el diàleg amb nosaltres i el diàleg amb ells. Aquestes interaccions en línia poden comportar un sentit d'humanitat comú, augmentar la comprensió entre cultures, recolzar el diàleg intercultural i ajudar a connectar l'aula amb el món exterior (Pathak-Shelat, 2014). A més, es reconeix que els espais en línia significatius poden no només connectar a les persones, sinó també donar suport a l'autoorganització, que, al seu torn, millora la democràcia i la participació (Andreotti i Pashby, 2013).

Una quantitat important de literatura menciona els beneficis d'utilitzar les TD per abordar la varietat d'habilitats i competències relacionades amb els mitjans que s'associen amb un ciutadà global. Les oportunitats inclouen el desenvolupament d'una alfabetització mediàtica crítica, oportunitats per al periodisme juvenil i també una forma de mitjans de comunicació participatius (Wall, Baines i Rajaram, 2014; Kellner i Share, 2005). Aquesta darrera forma estén la idea dels joves com a consumidors de mitjans de comunicació i els brinda oportunitats perquè s'involucrin en el periodisme ciutadà i en el periodisme juvenil i, de fet, perquè es converteixin en productors de mitjans. Alguns dels estudis exploren una sèrie de tècniques per a facilitar-ho i destacar els beneficis més intrínsecs associats a l'ECG, com ara la capacitat de pensament crític, una major comprensió de les diferents perspectives i la consciència de com el consum de mitjans dóna forma a la identitat d'un mateix (Schofield, 2014; Collins, 2011; Harris, 2014; Pathak-Shelat, 2014; Andreotti i Pashby, 2013).

La literatura inclosa en aquesta revisió es va orientar significativament cap als avantatges d'utilitzar les TD per avançar i promoure conceptes i principis dins de l'ECG. A més, es va identificar l'ús de la TD per recolzar el desenvolupament professional dels mestres. Quaynor i Strum (2019) suggereixen que les plataformes digitals, com Twitter, creen un espai inclusiu, flexible i generatiu per als professors, on compartir i intercanviar idees i reduir la sensació d'aïllament que alguns professors de l'ECG mencionen. En particular, se centren en l'ús de Twitter per facilitar l'intercanvi d'idees més enllà del seu context. Van descobrir que cada vegada més, els professors utilitzen Twitter amb finalitats professionals, que inclouen adquirir coneixements i recursos, col·laborar amb altres educadors i participar en xats, per exemple *#edchatie* a Irlanda i *#ChildRights* en l'àmbit internacional. Com a resultat, Quaynor i Strum es refereixen a aquest com un "lloc de col·laboració professional". Significativament, també estableixen que tals plataformes poden ajudar a trencar els nínxols en què els professors poden operar. Sovint, els mestres apassionats i compromesos amb l'ECG operen pel seu compte a les escoles, i són vistos com guardians i defensors solitaris de l'àrea (Bryan i Bracken, 2011). L'ús de plataformes en línia per donar suport a aquests mestres de manera continuada és un avantatge que les TD poden oferir a l'ECG a les escoles.

Els resultats del qüestionari, per un altre costat, van mostrar un ús desigual de les tecnologies digitals entre els principis claus de l'ECG. La majoria dels participants (71%) va argumentar que utilitzen tecnologies digitals principalment per ensenyar sobre les relacions entre individus i grups de tot el món (71%) o per ensenyar sobre identitats, diversitat o multiculturalitat (60%). L'ús de les tecnologies digitals va ser menys comú per ensenyar sobre participació política (42%) o drets (40%). Només la meitat dels enquestats van mencionar que utilitzaven tecnologies digitals per a temes com la presa de decisions sobre qüestions econòmiques, cíviques, polítiques o culturals, així com responsabilitats o connexions globals amb individus o comunitats fora de l'escola. Els enquestats utilitzaven dife-

L'ús de les TD aporta beneficis per abordar la varietat d'habilitats i competències que s'associen amb un ciutadà global. Les oportunitats inclouen el desenvolupament d'una alfabetització mediàtica crítica, de la inclusió del periodisme juvenil i, també, de l'aparició de mitjans de comunicació participatius.

4.2. Ventajas de las tecnologías digitales dentro de la ECG

El término ciudadanía global, a menudo, es criticado por ser un concepto ambiguo. Sin embargo, las posibilidades de las tecnologías digitales (TD) para ofrecer a los estudiantes una experiencia de ciudadanía global emergen como un tema potente en la literatura. La capacidad de la TD para conectar personas a través de contextos y culturas es uno de los beneficios más frecuentes del uso de éstas en la aplicación de la ECG. Pathak-Shelat (2014) identificó tres tipos diferentes de diálogo que pueden darse en línea: el diálogo con uno mismo, el diálogo con nosotros y el diálogo con ellos. Estas interacciones en línea pueden respaldar un sentido de humanidad común, aumentar la comprensión entre culturas, apoyar el diálogo intercultural y ayudar a conectar el aula con el mundo exterior (Pathak-Shelat, 2014). Además, se reconoce que los espacios en línea significativos pueden no solo conectar a las personas, sino también apoyar la auto-organización, que, a su vez, mejora la democracia y la participación (Andreotti & Pashby, 2013).

Una cantidad importante de literatura menciona los beneficios de usar las TD para abordar la variedad de habilidades y competencias relacionadas con los medios que se asocian con un ciudadano global. Las oportunidades incluyen el desarrollo de una alfabetización mediática crítica, oportunidades para el periodismo juvenil y también una forma de medios de comunicación participativos (Wall, Baines y Rajaram, 2014; Kellner y Share, 2005). Esta última forma extiende la idea de los jóvenes como consumidores de medios y les brinda oportunidades para que se involucren en el periodismo ciudadano y en el periodismo juvenil y, de hecho, para que se conviertan en productores de medios. Algunos de los estudios exploraron una serie de técnicas para facilitarlos y destacar los beneficios más intrínsecos asociados a la ECG, como la capacidad de pensamiento crítico, una mayor comprensión de las diferentes perspectivas y la conciencia de cómo el consumo de medios da forma a la identidad de uno mismo (Schofield, 2014; Collins, 2011; Harris, 2014; Pathak-Shelat, 2014; Andreotti y Pashby, 2013).

La literatura incluida en esta revisión se inclinó significativamente hacia las ventajas de usar las TD para avanzar y promover conceptos y principios clave dentro de la ECG. Además, se identificó el uso de las TD para apoyar el desarrollo profesional de los maestros. Quaynor y Strum (2019) sugieren que las plataformas digitales, como Twitter, crean un espacio en línea inclusivo, flexible y generativo para el profesorado, donde compartir e intercambiar ideas y reducir la sensación de aislamiento que algunos profesores de ECG mencionan. En particular, se centran en el uso de Twitter para facilitar el intercambio de ideas más allá de su contexto. Descubrieron que, cada vez más, los profesores utilizan Twitter con fines profesionales, que incluye adquirir conocimientos y recursos, colaborar con otros educadores y participar en chats, por ejemplo #edchatie en Irlanda y #ChildRights a nivel internacional. Como resultado, Quaynor y Strum (2019) se refieren a él como un "sitio de colaboración profesional". Significativamente, también establecen que tales plataformas pueden ayudar a romper los nichos en los que los maestros pueden operar. A menudo, los maestros apasionados y comprometidos con la ECG operan por su cuenta en las escuelas, y son vistos como guardias o defensores solitarios en el área (Bryan y Bracken, 2011). El uso de plataformas en línea para apoyar a estos maestros de manera continua es una ventaja que las TD pueden ofrecer a la ECG en las escuelas.

4.2. Advantages of digital technologies in GCE

Global Citizenship is often critiqued as an ambiguous concept. However, the possibilities for digital technologies to offer students an experience in global citizenship emerged as a strong theme in the literature. The capacity for DT to make connections between people across space and cultures is one of the most frequent benefits of using DT to support GCE. Pathak-Shelat (2014) identified three different types of dialogue that are possible on line - dialogue with self, with us and with them. These online interactions can support a sense of a common humanity, increase understanding across cultures, support intercultural dialogue and help connect the classroom to the outside world (Pathak-Shelat, 2014). In addition, it is recognised that meaningful online spaces are able not only to connect people but also to support self-organisation that, in turn, enhances democracy and participation (Andreotti & Pashby, 2013).

A significant body of literature relates to the benefits of using DT to address a range of media-related skills and competencies that are associated with a global citizen. Opportunities include the development of critical media literacy, opportunities for youth journalism and also a form of participatory media (Wall, Baines & Rajaram, 2014; Kellner & Share, 2005). This latter form extends the idea of young people as consumers of media and provides opportunities for them to become involved in citizen journalism, youth journalism and, in effect, become producers of media. Some of the studies explored a number of techniques to facilitate this and highlight further, more intrinsic, benefits associated with GCE, such as the ability for critical thinking, a greater understanding of different perspectives and an awareness of how media consumption shapes one's identity (Schofield, 2014; Collins, 2011; Harris, 2014; Pathak-Shelat, 2014; Andreotti & Pashby, 2013).

Literature included in this review leaned significantly towards the advantages of using DT to advance and promote key concepts and tenets within GCE. In addition, the use of DT to support teachers' professional development was identified. Quaynor & Strum (2019) suggest that digital platforms, such as Twitter, create an inclusive, flexible and generative space for teachers on line, to share and exchange ideas and reduce the sense of isolation that some GCE teachers report. In particular, they focus on the use of Twitter to facilitate the exchange of ideas across space. They found that teachers are increasingly using Twitter for professional purposes that include acquiring knowledge and resources, collaborating with other educators and participating in Twitter chats, for example #edchatie in Ireland and #ChildRights internationally. Consequently, Quaynor & Strum refer to it as a "site of professional collaboration". Significantly, they also establish that such platforms can help to break down silos that teachers can operate in. Frequently, passionate and committed GCE teachers operate on their own in schools, viewed as either lone rangers or champions in the area (Bryan & Bracken, 2011). The use of online platforms to support these teachers on an ongoing basis is one advantage that DT can offer GCE in schools.

The results of the global consultation, on the other hand, showed an uneven use of digital technologies among the key tenets of GCE. The majority of the participants (71%) argued that they use digital technologies mostly to teach about relationships among individuals and groups around the world (71%) or to teach about identities, diversity or multiculturalism (60%). The use of

rents tecnologies per ensenyar una àmplia gamma de temes dins de cadascun dels continguts identificats de l'ECG. Des de la democràcia, els sistemes de votació i el canvi climàtic, fins a les religions del món i la diversitat cultural, els resultats mostren que les tecnologies digitals per a l'ECG es poden implementar més enllà dels temes específics. Aquest resultat va ser corroborat pel fet que només un 20% dels enquestats eren docents específicament en estudis sobre ciutadania. La resta dels enquestats donaven classes de diferents disciplines: gairebé la meitat eren professors d'idiomes (46%) o de ciències socials (42%), i alguns també de ciències (42%) o matemàtiques (28%). Els percentatges en la distribució de disciplines sumen més del 100% perquè molts dels docents eren mestres en més d'una disciplina, particularment en l'educació primària.

4.3. Reptes i riscos de l'ús de les tecnologies digitals a l'ECG

Un dels desafiaments importants dels estudis descrits a la literatura ha estat el coneixement desigual entre professors i estudiants en relació amb l'ús de la tecnologia i l'alfabetització digital general. La literatura sobre l'ECG proporciona més proves del fet que l'alfabetització digital continua sent un repte entre els estudiants. De fet, s'ha desacreditat la concepció generalitzada que els nens, nenes i adolescentssón nadius digitals perquè van néixer en un món digital (Livingstone, 2009). Per exemple, Wiedeman, Carnes i Street (2014) van discutir la disparitat entre l'alfabetització digital percebuda entre els estudiants i les seves capacitats reals d'interaccionar amb la tecnologia. Collins (2011) va emfatitzar la necessitat de formació tècnica dels estudiants perquè poguessin interactuar realment amb la tecnologia tal com es pretenia. Per això, va aplicar una base de coneixement desigual a diferents tipus de tecnologies, des del procesament de notícies i la interacció en pàgines com Facebook fins a la creació de continguts i mitjans més sofisticats.

Aquest repte es va reforçar durant les entrevistes, on tots els participants de l'estudi van identificar la importància de l'alfabetització digital per als professorat. El desenvolupament de capacitats es va identificar com un dels principals reptes del professorat, donat que se'ls exigeix una bona experimentació en l'ús de la tecnologia si volen treure'n el màxim profit quan avancin en l'ECG. Els participants també van suggerir certes advertències. Per exemple, un entrevistat que investiga l'ús de jocs per a l'Educació per al Desenvolupament va explicar que un aspecte clau a tenir en compte és el constant canvi de la tecnologia i la velocitat amb què nens, nenes i adolescents poden deixar enrere determinades tecnologies (aplicacions, jocs, vídeos, etc.). Això representa un repte important per als adults, inclosos els professors i altres professionals de l'educació. Tractar de "mantenir-se al dia" amb aquests canvis constants pot ser massa difícil, així com, requereix temps per a aquells interessats a incorporar la tecnologia a la seva pràctica. Un altre entrevistat destaca la resistència a la tecnologia entre els educadors i va aportar formes de contrarestar aquesta resistència. Per exemple, l'educació per a la ciutadania global pot servir d'objectiu per fer més significatives les activitats i els projectes que utilitzen la tecnologia.

L'alfabetització digital també és clau per als docents per a gestionar certs riscos que l'ús de la tecnologia representa a l'aula. Aquests riscos inclouen identificar notícies falses i tenir la informació correcta per a detectar contingut inapropiat als mitjans de comunicació, que podrien compartir. Com va exemplificar un dels professors:

Un dels reptes importants és el coneixement desigual del professorat i l'estudiantat en relació amb l'ús de la tecnologia i l'alfabetització digital, per la qual cosa l'alfabetització digital continua essent un repte significatiu. Aquesta ha de brindar formació tècnica per interactuar efectiva i segurament amb diferents tipus de tecnologies a diferents nivells.

Los resultados del cuestionario, por otro lado, mostraron un uso desigual de las tecnologías digitales entre los principios clave de la ECG. La mayoría de los participantes (71%) argumentó que usan tecnologías digitales principalmente para enseñar sobre las relaciones entre individuos y grupos en todo el mundo (71%) o para enseñar sobre identidades, diversidad o multiculturalismo (60%). El uso de tecnologías digitales fue menos común para enseñar sobre participación política (42%) o derechos (40%). Solo la mitad de los encuestados mencionaron que usaban tecnologías digitales para temas como la toma de decisiones sobre asuntos económicos, cívicos, políticos o culturales, así como responsabilidades o conexiones globales con individuos o comunidades fuera de la escuela. Los encuestados utilizaban diferentes tecnologías para enseñar una amplia gama de temas dentro de cada uno de los contenidos identificados en la ECG. Desde la democracia, los sistemas de votación y el cambio climático, hasta las religiones del mundo y la diversidad cultural, los resultados muestran que las tecnologías digitales en la ECG se pueden implementar más allá de los temas específicos. Este resultado fue corroborado por el hecho de que solo el 20% de los encuestados eran docentes específicamente en estudios sobre ciudadanía. El resto de los encuestados daban clases de diferentes disciplinas: casi la mitad de ellos eran profesores de idiomas (46%) o de ciencias sociales (42%), y algunos también de ciencias (42%) o matemáticas (28%). Los porcentajes en la distribución de disciplinas suman más del 100% porque muchos de los docentes enseñaban más de una disciplina, particularmente en educación primaria.

4.3. Retos y riesgos en el uso de tecnologías digitales en la ECG

Uno de los desafíos importantes de los estudios descritos en la literatura fue el conocimiento desigual entre profesores y estudiantes en relación con el uso de la tecnología y la alfabetización digital. La literatura sobre la ECG proporciona más pruebas del hecho que la alfabetización digital continúa siendo un reto entre los estudiantes. De hecho, se ha desacreditado la concepción generalizada de que los niños, niñas y adolescentes son nativos digitales porque nacieron en un mundo digital (Livingstone, 2009). Por ejemplo, Wiedeman, Carnes y Street (2014) discutieron la disparidad entre la alfabetización digital percibida entre los estudiantes y sus capacidades reales de interactuar con la tecnología. Collins (2011) enfatizó la necesidad de formación técnica de los estudiantes para que pudieran interactuar realmente con la tecnología tal como se pretendía. Por ello, aplicó una base de conocimiento desigual a diferentes tipos de tecnologías, desde el procesamiento de noticias y la interacción en páginas como Facebook hasta la creación de contenidos y medios más sofisticados.

Este reto se reforzó durante las entrevistas, donde todos los participantes del estudio identificaron la importancia de la alfabetización digital para el profesorado. El desarrollo de capacidades se identificó como uno de los principales retos del profesorado, puesto que se les exige una buena experimentación en el uso de la tecnología si quieren sacar el máximo provecho cuando avancen en la ECG. Los participantes también sugirieron ciertas advertencias. Por ejemplo, un entrevistado que investiga el uso de juegos para la Educación para el Desarrollo, explicó que un aspecto clave a tener en cuenta es el constante cambio de la tecnología y la velocidad con que niños, niñas y adolescentes pueden dejar atrás determinadas tecnologías (aplicaciones, juegos, videos, etc.). Esto representa un reto importante para los adultos, incluidos los profesores y otros profesionales de la

digital technologies was less common to teach about political participation (42%) or rights (40%). Only half of the respondents to the consultation mentioned that they used digital technologies for topics such as decision-making on economic, civic, political or cultural matters as well as duties and responsibilities or global connections with individuals or communities outside the school. Respondents used different technologies to teach a wide range of themes within each of the GCE topics identified. From democracy, voting systems, and climate change, to world religions and cultural diversity, the results of the consultation show that digital technologies for GCE can be implemented beyond specific subjects. This result was corroborated by the fact that only 20% of the respondents specifically taught Citizenship Studies. The rest of the respondents taught different disciplines, almost half of them Languages (46%) and/or Social Sciences (42%) and some also Sciences (42%) and/or Mathematics (28%). It was common for teachers to teach more than one discipline, particularly at Primary School level, which is why the percentages on the distribution of disciplines add up to more than 100%.

4.3. Challenges and risks of using digital technologies in GCE

An important challenge that many of the studies described in the literature was an uneven knowledge base among teachers and students in relation to the use of technology and general digital literacy. The literature on GCE provides further evidence that digital literacy remains a challenge among students. Indeed, the widespread misconception that children and young people are digital natives because they were born into a digital world has been debunked (Livingstone, 2009). For instance, Wiedeman, Carnes & Street (2014) discussed the disparity between the perceived digital literacy among students and their actual capacities to interact with technology. Collins (2011) emphasised the need for technical training for students so that they can actually engage with the technology as intended. The uneven knowledge base applied to different types of technologies, from processing news and interacting on Facebook pages to more sophisticated media and content creation.

This challenge was reinforced during the interviews conducted, in which the importance of digital literacy for teachers was identified by all the study's participants. Capacity building was identified as one of the main challenges for teachers, since they are required to be knowledgeable about the use of technology if they want to make the most of it when advancing GCE. Participants also suggested certain caveats. For instance, one interviewee, who is researching the use of games for Development Education, explained that a key issue to consider is the rapidly changing nature of technology and how quickly children and adolescents can outgrow certain technologies (apps, games, videos, etc.). This represents an important challenge for adults, including teachers and other professionals in education. Trying to 'keep up' with such rapid changes might be too challenging and time-consuming for those interested to incorporate technology into their practice. Another interviewee highlighted the resistance towards technology among development educators and discussed ways to counteract such resistance. For example, global citizenship education can serve as a lens that makes activities and projects using technology more meaningful.

Digital literacy is also a key for teachers in order to manage certain risks that the use of technology represents in the

Suposo que hi ha riscos. T'has d'assegurar de filtrar-ho tot [...]. Quan preparava coses per als alumnes: fotos, vídeos del YouTube i tal... vaig veure que un d'aquests, al mig, tenia pornografia. L'havien posat al mig del vídeo. (Entrevista a un professor)

Els entrevistats van coincidir en què els professors han de saber com utilitzar la tecnologia per a poder ensenyar als seus alumnes, donar un exemple de com afrontar els riscos que planteja, i, en general, mostrar com es pot utilitzar de forma crítica, respectuosa i ètica. De les respostes dels entrevistats, queda clar que l'ECG té un paper important a l'emmarcar l'alfabetització digital dels docents, ja que proporciona un marc important per abordar el contingut i les discussions de manera crítica:

[Tecnologia] si s'estableix en el context d'un procés d'educació, agència i acció; i s'utilitza de manera aïllada, es pot trivialitzar, cosa que pot comportar problemes greus. [...] Pot donar una sensació de comprensió quan, en realitat, no ho comprenen. Llavors, el que pot passar amb la tecnologia és que vegin alguna cosa a YouTube i sentin que això explica la injustícia del comerç global i ho ha fet en cinc minuts. I això esdevé la base sobre la qual comprenen i actuen. No els anima a analitzar críticament la complexitat associada al problema. (Entrevista a un professor)

Més enllà de l'alfabetització digital, un repte significatiu identificat en les entrevistes a experts i professors és la tensió existent entre les oportunitats d'aprenentatge que ofereixen les tecnologies digitals i les demandes que aquestes tecnologies plantegen als professors. Tots els entrevistats van discutir les oportunitats d'aprenentatge úniques que van sorgir com a resultat d'utilitzar diferents tipus de tecnologies digitals, des de pel·lícules fins a excursions digitals, connexions a l'aula, debats o jocs. Van sostenir que aquestes tecnologies brindaven als estudiants oportunitats i experiències d'aprenentatge úniques. Les tecnologies també van facilitar un vincle amb els principis de l'ECG com ara els drets, la identitat i les relacions, a més de temes com el desenvolupament sostenible i el canvi climàtic. En aquests casos, la tecnologia tenia un gran potencial i era vista pels entrevistats com un mitjà per facilitar noves experiències d'aprenentatge que sensibilitzaven als estudiants sobre els problemes globals. A més, els entrevistats van argumentar que aquestes oportunitats digitals augmentaven el coneixement de manera més motivadora.

Un cop més, va ser una idea realment transformadora per als futurs professors perquè només entrar i trobar-se amb la tecnologia en certa fora per primera vegada, algunes idees van aparèixer; mai hi havien pensat [...]. Pot ser una gran sorpresa que coneguis problemes de desigualtat global [...]. Tot es revelador, però en el cas d'aquest projecte el què vaig trobar realment interessant és que s'exposaven idees sobre qüestions de desigualtat de gènere, o violència de gènere en alguns casos. (Grup de discussió d'experts)

Tot i que les tecnologies digitals poden brindar oportunitats d'aprenentatge úniques, també poden imposar grans exigències als docents, que, en molts casos, les tornen inoperables i poc realistes. Els entrevistats van reconèixer que, de vegades, la tecnologia crea molta pressió als docents i que, com a conseqüència, de vegades els docents no volen arriscar-se a utilitzar-les. Alguns exemples inclouen reptes pragmàtics, com ara

Més enllà de l'alfabetització digital, un repte significatiu identificat en les entrevistes a experts i professors és la tensió existent entre les oportunitats d'aprenentatge que ofereixen les tecnologies digitals i les demandes que aquestes tecnologies plantegen als professors.

educación. Tratar de “mantenerse al día” con estos cambios constantes puede ser demasiado difícil, así como requiere tiempo para aquellos interesados a incorporar la tecnología a su práctica. Otro entrevistado destacó la resistencia hacia la tecnología entre los educadores y aportó formas de contrarrestar esta resistencia. Por ejemplo, la educación para la ciudadanía global puede servir de objetivo para hacer más significativas las actividades y los proyectos que usan la tecnología.

La alfabetización digital también es clave para los docentes para poder gestionar ciertos riesgos que el uso de la tecnología representa en el aula. Estos riesgos incluyen identificar noticias falsas y tener la información correcta para detectar contenido inapropiado en los medios, que podrían compartir. Como ejemplificó uno de los profesores:

Supongo que hay riesgos. Tienes que asegurarte de filtrarlo todo [...]. Cuando solía hacer cosas para los alumnos: fotos, vídeos de YouTube y tal..., vi que uno de estos, en el medio, tenía pornografía. Lo habían puesto en medio del vídeo. (Entrevista a un profesor)

Los entrevistados coincidieron en que los profesores deben saber cómo utilizar la tecnología para poder enseñar a sus alumnos, dar un ejemplo de cómo afrontar los riesgos que plantea, y, en general, mostrar cómo se puede utilizar de forma crítica, respetuosa y ética. De las respuestas de los entrevistados, queda claro que la ECG tiene un papel importante al enmarcar la alfabetización digital de los docentes, ya que proporciona un marco importante para abordar el contenido y las discusiones de manera crítica:

[Tecnología] si no se establece en el contexto de un proceso de educación, agencia y acción; y se usa de forma aislada, puede ser trivializada, cosa que puede comportar problemas graves. [...] Puede dar una sensación de comprensión cuando, en realidad, no lo comprenden. Entonces, lo que puede pasar con la tecnología es que vean algo en YouTube y sientan que esto explica la injusticia del comercio global y lo han hecho en cinco minutos. Y esta se convierte en la base sobre la que comprenden y actúan. No les anima a analizar críticamente la complejidad asociada al problema. (Entrevista a un profesor)

Más allá de la alfabetización digital, un desafío significativo identificado en las entrevistas a expertos y profesores es la tensión existente entre las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las tecnologías digitales y las demandas que estas tecnologías plantean al profesorado. Todos los entrevistados discutieron las oportunidades de aprendizaje únicas que surgieron como resultado de usar diferentes tipos de tecnologías digitales, desde películas hasta excursiones digitales, conexiones en el aula, debates o juegos. Sostuvieron que estas tecnologías brindaron a los estudiantes oportunidades y experiencias de aprendizaje únicas. Las tecnologías también facilitaron un vínculo con los principios de la ECG, como los derechos, la identidad y las relaciones, además de temas como el desarrollo sostenible y el cambio climático. En estos casos, la tecnología tenía un gran potencial y fue vista por los entrevistados como un medio para facilitar nuevas experiencias de aprendizaje que sensibilizaran a los estudiantes sobre los problemas globales. Además, los entrevistados argumentaron que estas oportunidades digitales aumentaron el conocimiento de forma más motivadora.

classroom. These can include identifying fake news and having the correct information to screen for inappropriate content in the media they will share. As one of teachers exemplified:

I suppose there are risks. You have to make sure you screen everything [...] when I used to do things for the kids, pics, videos from YouTube for certain lessons and that... when I watched one of the videos in the middle of it [it had] pornography. They had thrown it in the middle of the video (Teacher interview).

Interviewees agreed that teachers need to know how to use technology so that they can teach their students and set an example of how to navigate the risks it poses and, overall, how it can be used critically, respectfully and ethically. From the responses of the interviewees, it is clear that GCE plays an important role in framing the digital literacy of teachers, providing an important framework to approach content and discussions critically:

[Technology] if it's not set in a context of a process of education and agency and action; so if it's used in isolation it can trivialise what are enormously serious issues. [...] it can give people a sense of understanding when they don't understand. So what can happen with technology is that people can see something on YouTube and feel that this explains the injustice of global trade and it is done in 5 minutes. And this becomes the basis upon which they understand and act. It doesn't encourage them to critically analyse the complexity associated with the issue (Teacher interview).

Beyond digital literacy, a significant challenge identified in the experts' and teachers' interviews is the existing tension between learning opportunities offered by digital technologies and the demands these technologies pose to teachers. All the interviewees discussed the unique learning opportunities that emerged as a result of using different types of digital technologies, from movies to digital field trips, classroom connections, debates or games. They maintained that these technologies provided students with unique learning opportunities and experiences. Technologies also facilitated a link to GCE tenets, such as rights, identity and relationships, in addition to topics such as sustainable development and climate change. In these cases, technology had a powerful potential and was seen by the interviewees as a means to facilitate new learning experiences that made students more aware of global issues. In addition, interviewees argued that these digital opportunities increased knowledge in a more engaging way.

Again it was a really transformative idea for student teachers actually because just by coming in and encountering technology for the first time, in a certain way, some ideas appeared; they had never thought about it... it can come as a huge surprise that you find out about issues of global inequality... It's all eye-opening, but in the case of this project what I found really interesting was they were being exposed to ideas on issues of gender inequality; gender-based violence in some cases (Expert focus group).

Even though digital technologies can provide unique learning opportunities, they can also place high demands on teachers that, in many cases, make them inoperable and unrealistic.

que la infraestructura de TIC no funcioni o, simplement, que no tingui suficient temps en les seves lliçons per a la configuració necessària que requereixen algunes tecnologies.

El temps és un risc, saps que si la cosa s'espatlla t'arrisques a perdre el temps que hauries d'haver dedicat a ensenyar. Tens un temps molt limitat [...]. Si necessites cinc minuts per a una cosa i uns altres cinc minuts, llavors et quedes només amb mitja hora. Simplement no té cap sentit, realment no es pot utilitzar tecnologia de manera tant creativa en un espai de de mitja hora. (Grup de discussió d'experts)

Segons les aportacions dels grups de discussió, sembla que els professors han d'equilibrar les oportunitats d'aprenentatge amb aquestes demandes i prendre decisions pragmàtiques sobre quan val la pena l'ús de la tecnologia. En aquest sentit, la majoria dels entrevistats va emfatitzar la importància de recordar que les tecnologies haurien de ser considerades com a eines per a l'EGC, no només per evitar dependre massa d'elles, sinó per ressaltar el rol dels docents com a mediadors per possibilitar l'aprenentatge i les relacions quan s'utilitzen aquestes tecnologies. Un dels avantatges de considerar les tecnologies digitals d'aquesta manera és que permeten als mestres i educadors posar major èmfasi en l'aprenentatge i les relacions que desitgen fomentar, en lloc de fer-ho en l'ús de la tecnologia en sí. No obstant això, també hi va haver una forta coincidència entre els participants en què la tecnologia és una gran part de la vida dels nens, nenes i adolescents, i, és per això, que l'EGC ha d'abraçar-la i no d'ignorar-la.

Existeix l'obligació d'incorporar la tecnologia en tots aquests temes. En termes de drets humans i relacions, crec que estan enormement interconnectats. Crec que la gent d'aquí, la seva comprensió dels drets humans ha de basar-se en, crec, una comprensió de les vides que les persones viuen en absència de drets o en el potencial que les persones podrien tenir si s'acomplissin els seus drets. Llavors crec que hi ha un sentit real. Crec que hi ha una oportunitat real en termes de tecnologia per involucrar a les persones a comprendre millor les vides que viuen altres persones sense, necessàriament, haver d'acompanyar físicament aquella persona. (Grup de discussió d'experts)

Un altre repte identificat en la literatura és la manca de participació crítica en l'ús de la tecnologia digital per abordar l'EGC. Molts estudis van identificar que els usos particulars de la tecnologia podrien conduir a una manca de crítica entre l'alumnat al tractar amb algunes fonts de notícies o contingut. De vegades, els estudiants tenien dificultats per identificar els significats implícits o abordar opinions o ideologies en conflicte. Si bé alguns estudis demostraven formes creatives en què les tecnologies podrien ser útils quan es tracten temes de l'EGC, és important que es treballi des d'una EGC crítica, donat que sinó les tecnologies poden reproduir supòsits i prejudicis o centrar-se només en els aspectes tècnics de l'aprenentatge, en lloc de fer-ho sobre el contingut de l'EGC. Per exemple, Andreotti i Pashby (2013) argumenten que els avantatges de la tecnologia són "assumits" o es donen per descomptat, i això pot provocar una falta de compromís crític. Alguns dels estudis revisats van demostrar que les tecnologies podrien conduir a un enfocament diluït de l'EGC (Andreotti, 2006) al no involucrar-se en discussions complexes sobre conflictes, abusos de drets humans o desigualtat, i al reforçar els supòsits que perpetuen injustícies o creen eco.

El professorat ha d'equilibrar les oportunitats d'aprenentatge que ofereixen les tecnologies digitals amb les demandes que comporten, per tal de prendre decisions pragmàtiques sobre quan és necessari el seu ús. Les tecnologies han de ser considerades eines per a l'EGC, no només per evitar dependre massa d'elles, sinó per ressaltar el paper dels docents com a mediadors que possibiliten l'aprenentatge dels estudiants i les relacions que aquests estableixen quan utilitzen aquestes tecnologies.

Una vez más, fue una idea realmente transformadora para los futuros profesores porque nada más entrar y encontrarse con la tecnología en cierta forma por primera vez, algunas ideas aparecieron; nunca habían pensado en ello [...]. Puede ser una gran sorpresa que conozcas problemas de desigualdad global [...]. Todo es revelador, pero en el caso de este proyecto lo que encontré realmente interesante es que se exponían ideas sobre cuestiones de desigualdad de género, o violencia de género en algunos casos. (Grupo de discusión de expertos)

Aunque las tecnologías digitales pueden brindar oportunidades de aprendizaje únicas, también pueden imponer grandes exigencias a los docentes, que, en muchos casos, las vuelven inoperables y poco realistas. Los entrevistados reconocieron que, a veces, las tecnologías crean mucha presión a los docentes y explicaron que, como consecuencia, a veces los docentes no quieren arriesgarse a usarlas. Algunos ejemplos incluyeron desafíos pragmáticos, como que la infraestructura de TIC no funcione o, simplemente, que no tenga suficiente tiempo en sus lecciones para la configuración necesaria que requieren algunas tecnologías.

El tiempo es un riesgo, sabes que si la cosa se estropea te arriesgas a perder el tiempo que debías dedicar a enseñar. Tienes un tiempo muy limitado [...]. Si necesitas cinco minutos para una cosa y otros cinco minutos, entonces te quedas con solo media hora. Simplemente no tiene sentido, realmente no puedes usar la tecnología de manera tan creativa en un espacio de media hora. (Grupo discusión de expertos)

Según las aportaciones de los grupos de discusión, parece que los profesores tienen que equilibrar las oportunidades de aprendizaje con estas demandas y tomar decisiones pragmáticas sobre cuándo vale la pena el uso de la tecnología. En este sentido, la mayoría de los entrevistados enfatizó la importancia de recordar que las tecnologías deben ser consideradas como herramientas para la ECG, no solo para evitar depender demasiado de ellas, sino para resaltar el rol de los docentes como mediadores para posibilitar el aprendizaje y las relaciones cuando se utilizan estas tecnologías. Una ventaja de considerar las tecnologías digitales de esta manera es que permiten a los maestros y educadores poner mayor énfasis en el aprendizaje y las relaciones que desean fomentar, en lugar de hacerlo en el uso de la tecnología en sí. Sin embargo, también hubo una fuerte coincidencia entre los participantes de que la tecnología es una gran parte de la vida de los niños, niñas y adolescentes, y, es por ello, que la ECG debe abrazarla y no ignorarla.

Existe la obligación de incorporar la tecnología en todos estos temas. En términos de derechos humanos y relaciones, creo que están enormemente interconectados. Creo que la gente de aquí, su comprensión de los derechos humanos tiene que basarse en, creo, una comprensión de las vidas que las personas viven en ausencia de derechos o el potencial que las personas podrían tener si se cumplen sus derechos. Entonces creo que hay un sentido real. Creo que hay una oportunidad real en términos de tecnología para involucrar a las personas en comprender mejor las vidas que viven otras personas sin necesariamente tener que acompañar físicamente a esa persona. (Grupo de expertos)

Interviewees acknowledged that, at times, technologies create a lot of pressure for teachers and explained that consequently sometimes teachers do not want to risk using them. Some examples discussed included pragmatic challenges such as IT infrastructure not working or simply not having enough time in their lessons for the necessary set-up some technologies require.

Time is a risk, you know that if the thing doesn't work you risk losing the time you should be spending [teaching]. You have very limited time [...] If you need five minutes for one thing and another five minutes, then you are down to half an hour. There is just no point; you can't really use technology that creatively in a half-hour slot. (Expert focus group)

From the discussions, it seems that teachers have to balance learning opportunities against these demands and make pragmatic decisions on when the use of technology is worthwhile. In this respect, most interviewees emphasised the importance of remembering that technologies should be considered as tools for GCE, not only to avoid becoming overreliant on them, but also to emphasise the role of teachers as mediators in enabling learning and relationships when these technologies are used. One advantage of considering digital technologies in this way is that it allows teachers and educators to put greater emphasis on the learning and relationships they want to foster, rather than the use of the technology in itself. However, there was also a strong sense amongst participants that technology is a large part of children and young people's lives and, as such, GCE must embrace it rather than ignore it. As one interviewee explained:

There's an obligation to engage through technology on all of those issues. I think that, in terms of human rights and relationships, I think they're enormously interconnected. I think people here; their understanding of human rights has to be based on, I think, an understanding of the lives that people live in the absence of rights or the potential that people might have if their rights are fulfilled. So I think there is a real meaning. I think there's a real opportunity in terms of technology to engage people in understanding better the lives that other people live without necessarily having to physically accompany that person (Expert focus group).

Another challenge identified in the literature is a lack of critical engagement in the use of digital technology to address GCE. Many studies identified the fact that particular uses of technology could lead to a lack of criticality among learners when dealing with sources of news or content. At times, students struggled to identify underlying assumptions or address competing views or ideologies. Whilst some studies did demonstrate creative ways in which technologies could be helpful when dealing with GCE topics, unless there was a strong intentionality to engage in critical GCE, technologies can either reproduce assumptions and prejudices or focus on the technical aspects of learning, rather than the GCE content. For instance, Andreotti & Pashby (2013) argue that the advantages of technology are 'assumed' or taken for granted and this can result in a lack of critical engagement. Some of the studies in the review demonstrated how technologies could lead to a soft approach to GCE (Andreotti, 2006) by not engaging in complex discussions about conflict, human rights abuses or inequality, and reinforcing assumptions that perpetuate injustices or create

En varies discussions sobre aquests riscos, els estudis reiteren el paper crucial del professorat per gestionar-los mitjançant una discussió més profunda i crítica del contingut o mitjançant una reflexió guiada sobre les experiències de l'alumnat.

Finalment, un nombre menor d'estudis va generar preguntes sobre fins a quin punt les tecnologies digitals són accessibles per a tothom. Se'n destaquen dos factors. Un és relaciona amb els requisits infraestructurals, i el segon, amb l'alfabetització digital, una competència mínima requerida per incorporar plenament la tecnologia. Tanmateix, la revisió no va proporcionar suficients evidències sobre com els estudis que utilitzen la tecnologia per a l'ECG aborden la bretxa digital o les desigualtats en termes de capital polític i social que implica l'ús de les tecnologies. L'accessibilitat en sentit ampli, planteja importants desafiaments a la idea que les tecnologies digitals poden democratitzar el coneixement i les oportunitats d'aprenentatge. Per contra, alguns argumenten que poden augmentar les bretxes existents entre l'alumnat (Andreotti i Pashby, 2013).

5. Implicacions per a l'agència de nens, nenes i adolescents

L'aparició, desenvolupament i consolidació de les tecnologies digitals i de nous mitjans de comunicació en les últimes dècades han propiciat l'aparició de noves formes de participació política i ciutadana. Aquestes noves formes de participació són conegudes com "polítiques participatives" i representen diferents alternatives per als ciutadans en la manera de fer política, en contrast amb les activitats i mecanismes tradicionals, com les eleccions o la afiliació a partits polítics (Kahne, Middaugh i Allen, 2014; Kirshner, 2015). Les tecnologies faciliten l'accés a la informació, creen nous canals de comunicació més ràpids, per expressar opinions polítiques i així, augmentar la capacitat d'acció, reacció i organització dels ciutadans (Kahne, Middaugh i Allen, 2014).

Les "polítiques participatives" abasten avui una àmplia gamma d'accions i d'activitats relacionades amb el diàleg polític, la difusió i la producció d'informació o la mobilització i la participació. Malgrat les seves clares diferències, l'objectiu d'aquestes accions i activitats és similar: busquen donar veu i capacitat d'acció a persones i grups. El gran objectiu d'aquestes "polítiques participatives" és promoure el canvi social a través d'accions i d'activitats col·lectives i interactives. Això genera una manera de fer política horitzontal —sense jerarquies específiques— i una dinàmica en la qual tots els individus tenen la possibilitat d'influir en el debat públic i en la presa de decisions polítiques que els afecten (Jenkins et al., 2009).

La política horitzontal impulsada per les "polítiques participatives" condueix a una ciutadania inclusiva i, en particular, amplia les possibilitats disponibles per a nens, nenes i adolescents, que són directa i indirectament exclosos dels processos de decisions i participació política. Aquesta exclusió sovint es basa en visions centrades en els adults sobre el desenvolupament dels nens, nenes i adolescents, amb "suposicions i valoracions negatives sobre [...] el seu coneixement inadequat o la seva capacitat per prendre decisions sobre les seves pròpies vides" (DeJong i Love, 2016). Així, les tecnologies digitals són clau per empoderar als nens, nenes i adolescents perquè reclamin els seus drets de participació en els assumptes cívics, socials i polítics que els afecten i per contrarestar la marginació i la incomprensió que es troben en la seva vida quotidiana.

Les tecnologies digitals són clau per empoderar als nens, nenes i adolescents perquè reclamin els seus drets de participació en els assumptes cívics, socials i polítics que els afecten i per contrarestar la marginació i la incomprensió que es troben en la seva vida quotidiana.

Otro desafío identificado en la literatura es la falta de participación crítica en el uso de la tecnología digital para abordar la ECG. Muchos estudios identificaron que los usos particulares de la tecnología podrían conducir a una falta de criticidad entre el alumnado al tratar con algunas fuentes de noticias o contenido. A veces, los estudiantes tenían dificultades para identificar los significados implícitos o abordar opiniones o ideologías en conflicto. Si bien algunos estudios demostraron formas creativas en las que las tecnologías podrían ser útiles cuando se tratan temas de ECG, es importante que se trabaje desde una ECG crítica, dado que sino las tecnologías pueden reproducir suposiciones y prejuicios o centrarse solamente en los aspectos técnicos del aprendizaje, en lugar de hacerlo sobre el contenido de la ECG. Por ejemplo, Andreotti y Pashby (2013) argumentan que las ventajas de la tecnología se “asumen” o se dan por sentado y esto puede provocar una falta de compromiso crítico. Algunos de los estudios revisados demostraron que las tecnologías podrían conducir a un enfoque diluido de la ECG (Andreotti, 2006) al no involucrarse en discusiones complejas sobre conflictos, abusos de derechos humanos o desigualdad, y al reforzar los supuestos que perpetúan las injusticias o crean eco. En varias discusiones sobre estos riesgos, los estudios reiteran el papel crucial del profesorado para gestionarlos mediante una discusión más profunda y crítica del contenido o mediante una reflexión guiada sobre las experiencias del alumnado.

Finalmente, un número menor de estudios generó preguntas sobre hasta qué punto las tecnologías digitales son accesibles para todos. Aquí se destacan dos factores. Uno se relaciona con los requisitos infraestructurales, y el segundo, con la alfabetización digital, una competencia mínima requerida para incorporar plenamente la tecnología. Sin embargo, la revisión no proporcionó suficientes evidencias sobre cómo los estudios que utilizan la tecnología para la ECG abordaron la brecha digital o las desigualdades en términos de capital político y social que implica el uso de las tecnologías. La accesibilidad en sentido amplio, plantea importantes desafíos a la idea de que las tecnologías digitales pueden democratizar el conocimiento y las oportunidades de aprendizaje. Por el contrario, algunos argumentan que pueden aumentar las brechas existentes entre el alumnado (Andreotti y Pashby, 2013).

5. Implicaciones para la agencia de niños, niñas y adolescentes

La aparición, desarrollo y consolidación de las tecnologías digitales y de nuevos medios en las últimas décadas han propiciado el surgimiento de nuevas formas de participación política y ciudadana. Estas nuevas formas de participación se conocen como “políticas participativas” y representan diferentes alternativas para los ciudadanos en la forma de hacer política, en contraste con las actividades y mecanismos tradicionales, como las elecciones o la afiliación a partidos políticos (Kahne, Middaugh y Allen, 2014; Kirshner, 2015). Las tecnologías facilitan el acceso a la información, crean nuevos —y más rápidos— canales de comunicación para expresar opiniones políticas y así aumentan la capacidad de acción, reacción y organización de los ciudadanos (Kahne et al., 2014).

Las “políticas participativas” abarcan hoy una amplia gama de acciones y actividades relacionadas con el diálogo político, la difusión y producción de información o la movilización y participación. A pesar de sus claras diferencias, el objetivo de estas

echo-chambers. In several discussions about these risks, the studies reiterate the crucial role of the teacher to manage those risks through a more in-depth and critical discussion of the content or through guided reflection on learners’ experiences.

Finally, a smaller volume of literature raised questions about the extent to which digital technologies are accessible to all. Two factors feature here. One relates to infrastructural requirements and the other to digital literacy, a minimum competency required to fully engage with technology. However, the review did not provide enough evidence on how studies using technology for GCE addressed the digital divide or dealt with inequalities in terms of political and social capital that the use of technologies implies. Accessibility in the broad sense raises important challenges to the idea that digital technologies can democratise knowledge and learning opportunities. By contrast, some argue that they can exacerbate existing gaps among learners (Andreotti & Pashby, 2013).

5. Implications for children’s and adolescents’ agency

The emergence, development and consolidation of digital technologies and new media in recent decades have led to the emergence of new forms of political and citizen participation. These new forms of participation are known as ‘participatory policies’ and represent different alternatives for citizens in the way of doing politics, in contrast to traditional activities and mechanisms such as elections or membership of political parties (Kahne, Middaugh & Allen, 2014; Kirshner, 2015). These technologies facilitate access to information, create new - and faster - communication channels to express political opinions and thus increase the capacity for action, reaction and organisation by citizens (Kahne et al., 2014).

‘Participatory policies’ today cover a wide range of actions and activities related to political dialogue, dissemination and production of information, or mobilisation and participation. Despite their clear differences, the objective of these actions and activities is similar: it seeks to give voice and capacity for action to individuals and groups. The great goal of these ‘participatory policies’ is to promote social change through collective and interactive actions and activities. This generates a way of doing horizontal politics - without specific hierarchies - and a dynamics in which all individuals have the possibility of influencing public debate and political decision-making that affect them (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, & Robison 2009).

The horizontal politics advanced by the ‘participatory policies’ leads to inclusive citizenship and, in particular, it extends the possibilities available to children and adolescents who are directly and indirectly excluded from decision-making processes and political participation. This exclusion is often based on adult-centric views of children and young people’s development with “negative assumptions and valuations about [...] their inadequate knowledge or their capacity to make decisions regarding their own lives” (DeJong & Love, 2016). Thus, digital technologies are a key to empowering children and adolescents to claim their rights to participate in civic, social and political matters that affect them and to counter the marginalisation and powerlessness they encounter in their everyday lives.

Taula 1. Comparació entre les polítiques participatives i les pràctiques pedagògiques identificades a la revisió
 Tabla 1. Comparación entre las políticas participativas y las prácticas pedagógicas identificadas en la revisión
 Table 1. Comparison between common participatory policies and pedagogical practices identified in the scoping review

Polítiques participatives (adaptació de Kahne, Middaugh i Allen, 2014, a Martínez-Sainz, 2019)
Políticas participativas (adaptación de Kahne, Middaugh y Allen, 2014, en Martínez-Sainz, 2019)
Participatory policies (adaptation from Kahne et al., 2014 in Martínez Sainz, 2019)

Recerca i diàleg: cerca, recopilació i anàlisi d'informació sobre temes i qüestions d'interès públic. Aquesta categoria també inclou la comprovació de dades i d'informació, així com la deliberació i el debat de posicions no només entre la ciutadania, sinó també amb institucions i representants polítics.

Investigación y diálogo: búsqueda, recopilación y análisis de información sobre temas y cuestiones de interés público. Esta categoría también incluye la comprobación de datos e información, así como la deliberación y el debate de posiciones no solo entre la ciudadanía sino también con instituciones y representantes políticos.

Research and dialogue: search for, collection and analysis of information on topics and issues of public interest. This category also includes the corroboration of data and information as well as the deliberation and debate of positions not only among citizens but also with institutions and political representatives.

Difusió i producció: creació d'informació política i de contingut rellevant sobre temes d'interès públic, que promou el flux d'informació i de recursos polítics a través de la seva producció, intercanvi i difusió pública.

Difusión y producción: creación de información política y de contenido relevantes sobre temas de interés público, que promueve el flujo de información y de recursos políticos a través de su producción, intercambio y difusión pública.

Dissemination and production: creation of political information and content relevant to public interest issues, which promote the flow of political information and resources through their production, exchange and public dissemination.

Organització i mobilització: treballar per organitzar activitats que canalitzin els esforços individuals per promoure el canvi social, així com mobilitzacions d'individus i grups per influir en la discussió pública i en la presa de decisions.

Organización y movilización: trabajar para organizar actividades que canalicen los esfuerzos individuales para promover el cambio social, así como movilizaciones de individuos y grupos para influir en la discusión pública y la toma de decisiones.

Organisation and mobilisation: work to organise activities that channel individual efforts to promote social change as well as mobilisation of individuals and groups to influence public discussion and decision-making.

Com mostra la taula 1, existeix una coincidència entre les accions i les activitats de les polítiques participatives i les pràctiques pedagògiques identificades en aquest estudi, cosa que demostra que no només és desitjable, sinó possible, utilitzar l'aula com a escenari de pràctiques per al desenvolupament de polítiques i pràctiques participatives. Les polítiques participatives milloren els nivells i tipus de participació perquè, a partir de les activitats que es desenvolupen mitjançant, i gràcies, a les noves tecnologies, els individus i els grups exclosos passen de ser espectadors polítics a membres actius, seguint la definició clàssica de la participació política de Milbrath i Goel (1977). En aquest sentit, al promoure polítiques participatives a l'aula durant l'ECG, empoderem als nens, nenes i adolescents perquè utilitzin la tecnologia com una forma de participar constant, activa i directa en la vida política, sense la mediació o el control dels adults. Aquesta nova capacitat d'acció atorga una dimensió més dinàmica, inclusiva i igualitària a l'agència política de la infància.

L'agència, des d'un enfocament ecològic, proposat per Biesta, Priestley i Robinson (2015), és la capacitat individual d'actuar en situacions concretes considerant que aquesta capacitat es construeix a través de la interacció dels esforços individuals amb els factors contextuals i estructurals aplicables a les situacions concretes. Això significa que la capacitat d'acció dels nens, nenes i adolescents es veu molt limitada per les opressions i desavantatges estructurals en què viuen. A causa del seu

Al promoure polítiques participatives a l'aula durant l'ECG, empoderem als nens, nenes i adolescents perquè utilitzin la tecnologia com una forma de participar constant, activa i directa en la vida política, sense la mediació o el control dels adults. Aquesta nova capacitat d'acció atorga una dimensió més dinàmica, inclusiva i igualitària a l'agència política de la infància.

Pràctiques pedagògiques identificades en la Scoping Review (a Martínez-Sainz i Barry, 2019)
Prácticas pedagógicas identificadas en la Scoping Review (en Martínez-Sainz y Barry, 2019)
Pedagogical practices identified in the scoping review (in Martínez Sainz & Barry, 2019)

Creació: desenvolupament d'històries digitals, presentacions, vídeos (sovint utilitzats per a l'avaluació o per mostrar l'aprenentatge).

Creación: desarrollo de historias digitales, presentaciones, vídeos (a menudo utilizados para la evaluación o para mostrar el aprendizaje).

Creation. The development of digital stories, presentations, videos (often used for assessment or to showcase learning).

Circulació: ús de plataformes digitals per comunicar idees o difondre contingut.

Circulación: uso de plataformas digitales para comunicar ideas o difundir contenidos.

Circulation. The use of digital platforms to communicate ideas or disseminate content.

Connexió: desenvolupament d'enllaços entre diferents grups, aules i fins i tot escoles.

Conexión: desarrollo de vínculos entre diferentes grupos, aulas e incluso escuelas.

Connection. The development of links between different groups, classrooms and even schools.

Col·laboració: desenvolupament de projectes, treballs o campanyes conjunts.

Colaboración: desarrollo de proyectos, trabajos o campañas conjuntos.

Collaboration. The development of joint projects, work or campaigns

acciones y actividades es similar: buscan dar voz y capacidad de acción a personas y grupos. El gran objetivo de estas “políticas participativas” es promover el cambio social a través de acciones y actividades colectivas e interactivas. Esto genera una forma de hacer política horizontal —sin jerarquías específicas— y una dinámica en la que todos los individuos tienen la posibilidad de influir en el debate público y en la toma de decisiones políticas que los afectan (Jenkins et ál., 2009).

La política horizontal impulsada por las “políticas participativas” conduce a una ciudadanía inclusiva y, en particular, amplía las posibilidades disponibles para los niños, niñas y adolescentes, que están directa e indirectamente excluidos de los procesos de toma de decisiones y participación política. Esta exclusión a menudo se basa en visiones centradas en los adultos sobre el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, con “suposiciones y valoraciones negativas sobre [...] su conocimiento inadecuado o su capacidad para tomar decisiones sobre sus propias vidas” (DeJong y Love, 2016). Así, las tecnologías digitales son clave para empoderar a los niños, niñas y adolescentes para que reclamen sus derechos de participación en los asuntos cívicos, sociales y políticos que los afectan y para contrarrestar la marginación e incompreensión que encuentran en su vida cotidiana.

Como muestra la tabla 1, existe una coincidencia entre las acciones y actividades de las políticas participativas y las prácticas

As table 1 shows, there is an overlap between the actions and activities of participatory policies and the pedagogical practices identified in this study, which demonstrates that it is not only desirable but also possible to use the classroom as a practice setting for the development of participatory policies and practices. Participatory policies improve the levels and types of participation because, from the activities that are carried out through and thanks to new technologies, excluded individuals and groups move from political spectators to gladiators, following the classical definition of political participation by Milbrath & Goel, 1977. In this respect, by promoting participatory policies in the classroom for GCE, we empower children and adolescents to use technology as a way to constantly take an active part in political life directly without mediation or gatekeeping from adults. This new capacity for action gives a more dynamic, inclusive and egalitarian dimension to children's political agency.

Agency, from an ecological approach, proposed by Biesta, Priestley, & Robinson (2015), is the individual capacity to act in concrete situations considering that such a capacity is constructed through the interaction of individual efforts with the contextual and structural factors applicable in the concrete situations. This means that children's and adolescents' capacities to act are largely limited by the structural oppressions and disadvantages with which they live. Due to their inclusive

caràcter inclusiu i igualitari, les polítiques participatives cobren especialment rellevància per a nens, nenes i adolescents, ja que els permeten superar les dificultats estructurals i les limitacions de la participació política i exercir els seus drets de participació malgrat els contextos adversos que els exclouen. En fer-ho, no només la seva agència es desenvolupa més, sinó també el seu aprenentatge pràctic sobre com reclamar un paper actiu i compromès com a ciutadans.

Les polítiques participatives també combaten els prejudicis generalitzats sobre la participació política dels joves al demostrar que l'escepticisme enfront sobre les formes institucionalitzades de participació no s'equipara amb apatia o desinterès polític. El repte per a docents i escoles és desenvolupar experiències d'aprenentatge significatives que incorporin l'ús de les tecnologies digitals en l'ensenyament de i per a l'ECG, amb l'objectiu de fomentar aquest tipus de polítiques participatives. Una de les activitats clau és l'activisme digital, que es pot promoure a través de l'ECG basant-se en les estratègies pedagògiques identificades en l'estudi com un mecanisme per fomentar l'agència de nens, nenes i adolescents.

L'activisme ha estat una de les pràctiques de participació política que més transformacions ha sofert en l'era digital. Les noves tecnologies han provocat canvis radicals en les accions que les persones i organitzacions realitzen per promoure i generar un canvi polític, econòmic i social, fins al punt que, sense elles, no es poden entendre moltes de les activitats normalment considerades com a activisme. Actualment, la majoria de protestes, boicots, denúncies ciutadanes, peticions i campanyes de sensibilització o mobilització no es podrien dur a terme sense l'ús d'aquestes tecnologies. La velocitat, la fiabilitat, l'escala i el baix cost de les tecnologies digitals és precisament el que permet el gran abast de l'activisme contemporani (Joyce, 2010). Així, l'activisme digital engloba totes les activitats que apunten al canvi polític, econòmic i social a través d'Internet i les noves tecnologies digitals. Aquest és un terme inclusiu de totes les activitats, accions i pràctiques que utilitzen una infraestructura digital, que abasta les següents manifestacions:

- Ciberactivisme: activisme que utilitza internet com a mitjà.
- E-activisme: activisme a través de dispositius electrònics.
- Activisme a les xarxes socials: activisme que utilitza plataformes i aplicacions socials.
- Infoactivisme: activisme que utilitza les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).

Al principi, l'activisme digital es va limitar al consum i a la transmissió d'informació. Amb l'aparició del Web 2.0, que va permetre als internautes crear i difondre els seus propis continguts, així com el desenvolupament de plataformes i llocs web de sol·licitud de xarxes socials, aquest tipus d'activisme va guanyar força en tot el món. Internet es va convertir en una eina clau per diagnosticar problemes socials, prescriure solucions i organitzar accions concretes per aconseguir canvis econòmics, polítics o socials. Si bé l'objectiu de l'activisme continua sent el mateix —aconseguir el canvi social i polític—, els mètodes i les eines de l'era digital ofereixen múltiples possibilitats per aconseguir-ho. Aquestes possibilitats són especialment rellevants per a nens, nenes i adolescents, ja que s'estima que avui dia un de cada tres internautes és un menor de 18 anys i que actualment la població de 15 a 24 anys és el grup més connectat a internet del món, amb un 71% enfront del 48% de la població total (UNICEF, 2017 i 2019).

Les polítiques participatives també combaten els prejudicis generalitzats sobre la participació política dels joves al demostrar que l'escepticisme enfront les formes institucionalitzades de participació no s'equipara amb apatia o desinterès polític. Una de les activitats clau és l'activisme digital, que es pot promoure a través de l'ECG basant-se en les estratègies pedagògiques identificades en l'estudi com un mecanisme per fomentar l'agència de nens, nenes i adolescents.

pedagógicas identificadas en este estudio, lo que demuestra que no solo es deseable, sino posible, utilizar el aula como escenario de prácticas para el desarrollo de políticas y prácticas participativas. Las políticas participativas mejoran los niveles y tipos de participación porque, a partir de las actividades que se realizan mediante, y gracias, a las nuevas tecnologías, los individuos y grupos excluidos pasan de espectadores políticos a miembros activos, siguiendo la definición clásica de participación política de Milbrath y Goel (1977). En este sentido, al promover políticas participativas en el aula durante la ECG, empoderamos a los niños, niñas y adolescentes para que utilicen la tecnología como una forma de participar constante, activa y directa en la vida política, sin la mediación o el control de los adultos. Esta nueva capacidad de acción otorga una dimensión más dinámica, inclusiva e igualitaria a la agencia política de la infancia.

La agencia, desde un enfoque ecológico, propuesto por Biesta, Priestley y Robinson (2015), es la capacidad individual de actuar en situaciones concretas considerando que dicha capacidad se construye a través de la interacción de los esfuerzos individuales con los factores contextuales y estructurales aplicables en las situaciones concretas. Esto significa que la capacidad de acción de los niños, niñas y adolescentes se ve muy limitada por las opresiones y desventajas estructurales en las que viven. Debido a su carácter inclusivo e igualitario, las políticas participativas cobran especial relevancia para los niños, niñas y adolescentes, ya que les permiten superar las dificultades estructurales y las limitaciones de la participación política, y ejercer sus derechos de participación a pesar de los contextos adversos que los excluyen. Al hacerlo, no solo su agencia se desarrolla más, sino también su aprendizaje práctico sobre cómo reclamar un papel activo y comprometido como ciudadanos.

Las políticas participativas también combaten los prejuicios generalizados sobre la participación política de los jóvenes al demostrar que el escepticismo frente a las formas institucionalizadas de participación no se equipara con apatía o desinterés político. El desafío para docentes y escuelas es desarrollar experiencias de aprendizaje significativas que incorporen el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de y para la ECG, con el objetivo de fomentar este tipo de políticas participativas. Una de las actividades clave es el activismo digital, que se puede promover a través de la ECG basándose en las estrategias pedagógicas identificadas en el estudio como un mecanismo para fomentar la agencia de niños, niñas y adolescentes.

El activismo ha sido una de las prácticas de participación política que más transformaciones ha sufrido en la era digital. Las nuevas tecnologías han provocado cambios radicales en las acciones que las personas y organizaciones realizan para promover y generar un cambio político, económico y social, hasta el punto de que, sin ellas, hoy no se pueden entender muchas de las actividades normalmente consideradas como activismo. Actualmente, la mayoría de las protestas, boicots, denuncias ciudadanas, peticiones y campañas de sensibilización o movilización no se podrían realizar sin el uso de estas tecnologías. La rapidez, confiabilidad, escala y bajo coste de las tecnologías digitales es precisamente lo que permite el gran alcance del activismo contemporáneo (Joyce, 2010). Así, el activismo digital engloba todas las actividades que apuntan al cambio político, económico y social a través de internet y las nuevas tecnologías digitales. Este es un término inclusivo de todas las actividades, acciones y prácticas que utilizan una infraestructura digital, que abarcan las siguientes manifestaciones:

and egalitarian nature, participatory policies become especially relevant for children and adolescents, as they allow them to overcome the structural limitations of political participation and to exercise their participatory rights, despite the adversary contexts that exclude them. By doing so, their agency develops further, as does their practical learning on how to claim an active and committed role as citizens.

Participatory policies also combat the generalised prejudices about the political participation of young people by demonstrating that scepticism about institutionalised forms of participation is not equated with apathy or political disinterest. The challenge for teachers and schools is to develop meaningful learning experiences that incorporate the use of digital technologies when teaching about and for GCE, with the aim of fostering these types of participatory policies. One of the key activities is digital activism, which can be promoted through GCE by building upon the pedagogical strategies identified in the study as a mechanism to foster children's and adolescents' agency.

Activism has been one of the political participation practices that have undergone the most transformations in the digital age. The new technologies have brought about radical changes in the actions that individuals and organisations carry out to promote and generate a political, economic and social change, to the degree that, without them, today you cannot understand many of the activities normally considered as activism. Currently, the majority of protests, boycotts, citizen complaints, petitions and awareness or mobilisation campaigns could not be carried out without the use of these technologies. The speed, reliability, scale and low cost of digital technologies are precisely what allow the great scope of contemporary activism (Joyce, 2010). Thus, digital activism encompasses all activities that aim at political, economic and social change through the internet and new digital technologies. This is a term which includes all activities, actions and practices that use a digital infrastructure, covering the following manifestations:

- Cyberactivism - activism that uses the internet as a medium.
- E-activism - activism through electronic devices.
- Social media activism - activism that uses platforms and social applications
- Info-activism - activism that uses the new Information and communication technologies (ICT).

In the beginning, digital activism was limited to the consumption and transmission of information. With the emergence of Web 2.0, which allowed internet users to create and disseminate their own content as well as the development of social media request platforms and websites, this type of activism gained strength worldwide. The internet became a key tool for diagnosing social problems, prescribing solutions and organising specific actions to achieve economic, political or social changes. Although the goal of activism remains the same, to achieve social and political change, the methods and tools of the digital age offer multiple possibilities to achieve it. These possibilities are especially relevant for children and adolescents, since it is estimated that already one in three internet users is a child under 18 years of age and that currently the population aged 15 to 24 is the group most connected to the internet in the world, with 71% compared to 48% of the total population (UNICEF, 2017, 2019).

Digital activism gives children and adolescents the opportunity to actively participate in public debates, not only by expressing

L'activisme digital ofereix als nens, nenes i adolescents l'oportunitat de participar activament en els debats públics no només expressant les seves necessitats específiques, sinó també plantejant inquietuds polítiques i influint en l'agenda dels responsables polítics, les organitzacions i els organismes públics. A l'oferir múltiples possibilitats d'acció i facilitant els mitjans per fer-ho, l'activisme digital no només democratitza la política, sinó que també garanteix que els nens, nenes i adolescents exerceixin el seu dret a la participació. L'activisme digital també els permet connectar-se dins i més enllà dels seus grups socials i comunitats, cosa que genera nous espais de trobada en els quals poden formar vincles socials i incloure a la infància i l'adolescència en situació de vulnerabilitat. Aquests espais també funcionen com a entorns d'aprenentatge, en què nens, nenes i adolescents poden desenvolupar els seus coneixements i habilitats cíviques, com la comunicació, la deliberació, la col·laboració i la presa de decisions. En aquest sentit, l'activisme digital es converteix en un laboratori en què nens, nenes i adolescents poden crear noves maneres de participar políticament i posar a prova les seves pròpies habilitats i competències per fer-ho (Jenkins et al., 2016). Finalment, l'activisme digital els permet organitzar accions col·lectives en benefici propi i de les seves comunitats. Les tecnologies digitals brinden a la infància i l'adolescència un accés sense precedents a informació rellevant per identificar problemes que els afecten a ells i al seu entorn, veure possibles solucions i fins i tot per contactar amb els actors rellevants per generar solucions. Amb aquestes possibilitats, poden tenir un rol actiu en la cerca de solucions polítiques i socials que tinguin en compte els seus interessos i necessitats, així com les circumstàncies particulars dels seus contextos.

Tanmateix, així com l'activisme digital ofereix noves oportunitats per la participació política, també comporta reptes específics que el mestres i educadors han de conèixer per ajudar els nens, nenes i adolescents a navegar per aquests reptes i superar-ne els riscos. Un repte específic, per exemple, té a veure amb la manca de suport i recursos específicament per a nens, nenes i adolescents sobre com desenvolupar millor les habilitats i competències digitals necessàries per ser activistes eficients i eficaços, i al mateix temps, tenir un comportament ètic i responsable. Aquestes competències digitals inclouen, entre altres coses, la capacitat de cercar i filtrar informació, d'avaluar la veracitat dels continguts digitals, de crear contingut de manera responsable, així com interactuar, col·laborar i relacionar-se amb altres persones a través de tecnologies digitals (Carretero, Vuorikari i Punie, 2017). Totes aquestes competències són clau perquè l'activisme digital dels nens, nenes i adolescents arribi als objectius proposats, així com per a què amb la seva participació política aconseguixin les transformacions socials i econòmiques que busquen. Tot i això, el desenvolupament d'habilitats requereix del suport, ja sigui d'adults, joves o organitzacions amb experiència o, si escau, recursos que permetin a nens, nenes i adolescents desenvolupar-les per ells mateixos.

Si els mestres i educadors de l'ECG volen donar suport al desenvolupament de l'agència de nens, nenes i adolescents a través de l'activisme digital, també hauran d'ensenyar-los-hi les implicacions legals del seu activisme i discutir els dilemes ètics que puguin sorgir. Algunes formes d'activisme són només una traducció a l'entorn digital d'activitats fora de línia, com els *scouts*, manifestacions o protestes; tanmateix, altres formes són de naturalesa més complexa i susciten qüestions controvertides, com per exemple, la pirateria informàtica, les segudes virtuals (*sit-in*, en anglès), les bombes de correu electrònic o el *trolling*.

L'activisme digital es converteix en un laboratori en què nens, nenes i adolescents poden crear noves maneres de participar políticament i posar a prova les seves pròpies habilitats i competències per fer-ho. Els permet organitzar accions col·lectives en benefici propi i de les seves comunitats. Les tecnologies digitals brinden a la infància i l'adolescència un accés sense precedents a informació rellevant per identificar problemes que els afecten a ells i al seu entorn, veure possibles solucions i fins i tot per contactar amb els actors rellevants per generar solucions.

- Ciberactivismo: activismo que utiliza internet como medio.
- E-activismo: activismo a través de dispositivos electrónicos.
- Activismo en las redes sociales: activismo que utiliza plataformas y aplicaciones sociales.
- Infoactivismo: activismo que utiliza las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Al principio, el activismo digital se limitó al consumo y transmisión de información. Con la aparición de la Web 2.0, que permitió a los internautas crear y difundir su propio contenido, así como el desarrollo de plataformas y sitios web de solicitud de redes sociales, este tipo de activismo cobró fuerza en todo el mundo. Internet se convirtió en una herramienta clave para diagnosticar problemas sociales, prescribir soluciones y organizar acciones concretas para lograr cambios económicos, políticos o sociales. Si bien el objetivo del activismo sigue siendo el mismo —lograr el cambio social y político—, los métodos y herramientas de la era digital ofrecen múltiples posibilidades para lograrlo. Estas posibilidades son especialmente relevantes para niños, niñas y adolescentes, ya que se estima que hoy en día uno de cada tres internautas es menor de 18 años y que actualmente la población de 15 a 24 años es el grupo más conectado a internet en el mundo, con un 71% frente al 48% de la población total (UNICEF, 2017 y 2019).

El activismo digital brinda a los niños, niñas y adolescentes la oportunidad de participar activamente en los debates públicos no solo expresando sus necesidades específicas, sino también planteando inquietudes políticas e influyendo en la agenda de los responsables políticos, organizaciones y organismos públicos. Al ofrecer múltiples posibilidades de acción y facilitar los medios para ello, el activismo digital no solo democratiza la política, sino que también garantiza que los niños, niñas y adolescentes ejerzan su derecho a la participación. El activismo digital también les permite conectarse dentro y más allá de sus grupos sociales y comunidades, lo que genera nuevos espacios de encuentro en los que pueden formar vínculos sociales e incluir a la infancia y la adolescencia en situación de vulnerabilidad. Estos espacios también funcionan como entornos de aprendizaje, en los que los niños, niñas y adolescentes pueden desarrollar sus conocimientos y habilidades cívicas, como la comunicación, la deliberación, la colaboración y la toma de decisiones. En este sentido, el activismo digital se convierte en un laboratorio en el que los niños, niñas y adolescentes pueden crear nuevas formas de participar políticamente y poner a prueba sus propias habilidades y competencias al hacerlo (Jenkins et ál., 2016). Finalmente, el activismo digital les permite organizar acciones colectivas en beneficio propio y de sus comunidades. Las tecnologías digitales brindan a la infancia y a la adolescencia un acceso sin precedentes a información relevante para identificar problemas que los afectan a ellos y a su entorno, ver posibles soluciones e incluso contactar con actores relevantes para generar soluciones. Con estas posibilidades, pueden tener un rol activo en la búsqueda de soluciones políticas y sociales que tengan en cuenta sus intereses y necesidades, así como las circunstancias particulares de sus contextos.

Sin embargo, así como el activismo digital ofrece nuevas oportunidades para la participación política, también conlleva desafíos específicos que los maestros y educadores deben conocer para ayudar a los niños, niñas y adolescentes a navegar por estos retos y superar los riesgos. Un desafío específico, por ejemplo, tiene que ver con la falta de apoyo y recursos específica-

their specific needs but also by raising political concerns and influencing the agenda of policy-makers, organisations and public bodies. By offering multiple possibilities for action and facilitating the means for this, digital activism not only democratises politics but also guarantees that children and young people exercise their right to participation. Digital activism also allows them to connect within and beyond their social groups and communities, generating new meeting spaces in which they can form social bonds and include those who are marginalised or in a vulnerable situation. These spaces also function as learning environments, in which children and adolescents can develop their civic knowledge and skills, such as communication, deliberation, collaboration and decision-making. In this respect, digital activism becomes a laboratory in which children and adolescents can create new ways to participate politically and test their own skills and competencies in doing so (Jenkins, Shresthova, Gamber-Thompson, Kliger-Vilenchik, & Zimmerman, 2016). Finally, digital activism allows them to organise collective actions for their own benefit and that of their communities. Digital technologies give children and adolescents unprecedented access to relevant information to identify problems that affect them and their environment, see possible solutions and even contact relevant actors to generate them. With these possibilities, they can play an active role in the search for political and social solutions that take into account their interests and needs as well as the particular circumstances of their contexts.

However, just as digital activism offers new opportunities for political participation, it also brings specific challenges that teachers and educators must be aware of to help children and young people to navigate these challenges and overcome the risks. A specific challenge, for example, has to do with the lack of support and resources, specifically for children and young people, on how to better develop the digital skills and competencies necessary to be efficient and effective activists in the digital environment while, at the same time, having ethical and responsible behaviour. These digital competencies include, among others, the ability to search for and filter information, evaluate the veracity of digital content, create content responsibly, as well as relate to, interact and collaborate with other people through digital technologies (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017). All these competencies are a key for children's and adolescents' digital activism to achieve the objectives that they propose and for the scope of their political participation to achieve the social and economic transformations they seek. However, the development of skills requires support, either from adults, young people or organisations with experience, or, where appropriate, resources that allow children and adolescents to develop them for themselves.

If GCE teachers and educators are going to develop children's and adolescents' agency through digital activism, they also need to teach about the legal implications of their activism and to discuss ethical dilemmas that might emerge. Some forms of activism are just a translation in the digital environment of offline activities such as scouts, performances or protests; however, other forms are more complex in nature, raising controversial issues, for instance hacking, virtual sit-ins, e-mail bombs or trolling. It is important that children and adolescents understand the implications of their actions in the digital environment and beyond. GCE for a digital era must ensure that they are capable of identifying the legal limits of the different types of civic and political activities on line that they want to

És important que els nens, nenes i adolescents comprenguin les implicacions de les seves accions en l'entorn digital i més enllà. L'ECG en l'era digital ha d'assegurar-se que siguin capaços d'identificar els límits legals dels diferents tipus d'activitats cívi-ques i polítiques en línia en què desitgin participar, però també que desenvolupin una consciència de les seves conseqüències a curt, mitjà i llarg termini, pensant críticament en les implicacions socials, polítiques i ètiques per a ells mateixos i per als altres.

6. Recomanacions per a professors i educadors

Recomanació 1. Ús estratègic de les tecnologies digitals per a l'ECG centrada més en els objectius i les estratègies pedagògiques que en les tecnologies.

L'ús de tecnologies digitals per a l'ECG pot brindar experiències i oportunitats úniques per aprendre sobre drets i ciutadania en el món, que d'una altra manera no tindrien. A més, els estudis va trobar que les tecnologies digitals per a l'ECG tenen el potencial d'empoderar els nens, nenes i adolescents i contribuir a la seva agència com a ciutadans. Aquest és particularment el cas quan s'explora l'alfabetització mediàtica crítica i s'adopta un enfocament participatiu dels mitjans de comunicació. Aquests usos de la tecnologia digital posicionen als estudiants no només com a consumidors de mitjans de comunicació, sinó també com a creadors de mitjans. En aquest sentit, poden desenvolupar una comprensió de com operen els mitjans de comunicació i també determinar els problemes que creuen que han de ser descrits. La tecnologia digital és una part molt important de la vida dels nens, nenes i adolescents. Els educadors tenen l'obligació de treballar amb elles en i a través de la tecnologia. Per tal que el professorat i les escoles aprofitin al màxim el potencial que la tecnologia pot oferir a la ECG, és important centrar-se en per què i com es poden utilitzar les tecnologies digitals. La intencionalitat i el propòsit (Newport, 2019; Martínez-Sainz i Capistrano, 2020) haurien de guiar el marc organitzatiu general que sustenta el seu ús basant-se en la idea de què aquestes eines són incapaces de substituir el contingut ni la pedagogia. Al centrar-se en les estratègies pedagògiques, les decisions sobre l'ús de les tecnologies no només són més significatives, sinó també estratègiques, la qual cosa permetrà una assignació conscient de recursos com el temps, l'esforç i la infraestructura. Aquest enfocament pot fer evident el valor educatiu d'una tecnologia en particular per a l'ECG, a més del tipus de procés d'aprenentatge i/o d'experiència que es vol per als estudiants. Per exemple, la finalitat i la intenció poden constatar resultats d'aprenentatge específics que es relacionen amb una comprensió més profunda o més crítica d'un problema de justícia global, o es pot aprofitar la tecnologia per augmentar la participació i l'agència dels estudiants.

Recomanació 2. Iniciatives intergeneracionals sobre alfabetització digital per facilitar la co-creació de coneixement i el desenvolupament efectiu d'habilitats i competències.

Un element clau per assegurar una incorporació significativa de la tecnologia per a l'ECG a l'aula és la capacitat que tenen els mestres per incorporar la tecnologia. Els esforços addicionals han de centrar-se en ajudar-los a desenvolupar aquesta capacitat perquè puguin comprendre millor no només les possibilitats, sinó també les limitacions de certes tecnologies, així com estar preparats per gestionar-ne els riscos. La base desigual de

La tecnologia digital és una part molt important de la vida dels nens, nenes i adolescents. Els educadors tenen l'obligació de treballar amb ells en i a través de la tecnologia. Per tal que el professorat i les escoles aprofitin al màxim el potencial que la tecnologia pot oferir a la ECG, és important centrar-se en la intencionalitat i el propòsit de les estratègies pedagògiques que fonamenten les decisions sobre l'ús de les tecnologies.

mente para niños, niñas y adolescentes sobre cómo desarrollar mejor las habilidades y competencias digitales necesarias para ser activistas eficientes y efectivos y, al mismo tiempo, tener un comportamiento ético y responsable. Estas competencias digitales incluyen, entre otras cosas, la capacidad de buscar y filtrar información, evaluar la veracidad de los contenidos digitales, crear contenidos de forma responsable, así como interactuar, colaborar y relacionarse con otras personas a través de tecnologías digitales (Carretero, Vuorikari y Punie, 2017). Todas estas competencias son clave para que el activismo digital de los niños, niñas y adolescentes alcance los objetivos propuestos, así como para que con su participación política logre las transformaciones sociales y económicas que buscan. Sin embargo, el desarrollo de habilidades requiere el apoyo, ya sea de adultos, jóvenes u organizaciones con experiencia o, si procede, recursos que permitan a los niños, niñas y adolescentes desarrollarlas por sí mismos.

Si los maestros y educadores de la ECG van a apoyar el desarrollo de la agencia de niños, niñas y adolescentes a través del activismo digital, también deben enseñarles las implicaciones legales de su activismo y discutir los dilemas éticos que puedan surgir. Algunas formas de activismo son solo una traducción al entorno digital de actividades fuera de línea, como los *scouts*, manifestaciones o protestas; sin embargo, otras formas son de naturaleza más compleja y suscitan cuestiones controvertidas, como, por ejemplo, la piratería, las sentadas virtuales, el bombardeo de correo o el *trolling*. Es importante que los niños, niñas y adolescentes comprendan las implicaciones de sus acciones en el entorno digital y más allá. La ECG en la era digital debe asegurarse de que sean capaces de identificar los límites legales de los diferentes tipos de actividades cívicas y políticas en línea en las que desean participar, pero también que desarrollen una conciencia de sus consecuencias a corto, medio y largo plazo, pensando críticamente en las implicaciones sociales, políticas y éticas para ellos mismos y para los demás.

6. Recomendaciones para profesores y educadores

Recomendación 1. Uso estratégico de tecnologías digitales para la ECG que se centre más en los objetivos y estrategias pedagógicos que en las tecnologías.

El uso de tecnologías digitales para la ECG puede brindar experiencias y oportunidades únicas para aprender sobre derechos y ciudadanía en el mundo, que de otro modo no tendrían. Además, el estudio encontró que las tecnologías digitales para la ECG tienen el potencial de empoderar a los niños, niñas y adolescentes y contribuir a su agencia como ciudadanos. Este es particularmente el caso cuando se explora la alfabetización mediática crítica y se adopta un enfoque participativo de los medios. Tales usos de la tecnología digital posicionan a los estudiantes no solo como consumidores de medios, sino también como creadores de medios. En este sentido, pueden desarrollar una comprensión de cómo operan los medios y también determinar los temas que creen que deben ser descritos. La tecnología digital es una parte muy importante de la vida de los niños, niñas y adolescentes. Los educadores tienen la obligación de trabajar con ellos en y a través de la tecnología. Para que el profesorado y las escuelas aprovechen al máximo el potencial que la tecnología puede ofrecer a la ECG, es importante centrarse en por qué y cómo se pueden utilizar las tecnologías digitales. La intencionalidad y el propósito

engage in, but also that they develop an awareness of their consequences in the short, medium and long term, thinking critically about the social, political and ethical implications for themselves and others.

6. Recommendations for teachers and educators

Recommendation 1. Strategic use of digital technologies for GCE that focuses more on pedagogical purposes and strategies rather than technologies

The use of digital technologies for GCE can provide unique experiences and opportunities for learning about rights and citizenship in the wider world that they may not otherwise have. In addition, the study found that digital technologies for GCE have the potential to empower children and young people and to contribute to their agency as citizens. This is particularly the case where critical media literacy is explored and a participatory approach to media adopted. Such uses of digital technology position students not only as consumers of media but also as creators of media. In this respect, they can develop an understanding of how the media operates and also determine the issues they believe need to be profiled. Digital technology is very much part of children's and young people's lives. Educators, then, have an obligation to work with them in and through technology. For teachers and schools to make the most of the potential that technology has to offer GCE, it is important to focus on why and how digital technologies might be used. Intentionality and purpose (Newport, 2019; Martínez Sainz & Capistrano, 2020) should inform the overall organising framework that underpins their use, building upon an understanding that these are tools incapable of replacing either content or pedagogy. By focusing on the pedagogical strategies, choices about the use of technologies will be not only more meaningful but also strategic, allowing for a mindful allocation of resources such as time, effort and infrastructure. This focus can then reveal the educational value of a particular technology for GCE, in addition to the type of learning trajectory and experience you want for students. For example, purpose and intention can inform specific learning outcomes that relate to a deeper or more critical understanding of a global justice issue, or technology can be leveraged to increase student agency and participation.

Recommendation 2. Intergenerational initiatives on digital literacy to facilitate the co-creation of knowledge and effective development of skills and competencies.

A key element to ensure a meaningful incorporation of technology for GCE in the classroom is the capacity teachers have to engage with technology. Further efforts need to focus on helping them develop such a capacity so they can better understand not only the possibilities but also the limitations of certain technologies, as well as being prepared to manage their risks. The uneven knowledge base related to technologies amongst teachers and students has implications for any GCE project or initiative that wishes to incorporate technology. It requires considerations related to the added benefit of using technology to advance GCE, in addition to the range of practical technical knowledge that is required across multiple tools, apps and technologies. In addition, given the importance of a critical approach, professional development also needs to

coneixements relacionats amb les tecnologies entre professors i estudiants té implicacions en qualsevol projecte o iniciativa de l'ECG que desitja incorporar tecnologia. Requereix consideracions relacionades amb el benefici addicional d'utilitzar la tecnologia per promoure l'ECG, a més del ventall de coneixements tècnics pràctics necessaris en múltiples eines, aplicacions i tecnologies. Així mateix, atesa la importància d'un enfocament crític, el desenvolupament professional dels docents ha d'anar en la línia d'aplicar aquest enfocament quan s'utilitzen tecnologies digitals per explorar qüestions de justícia social, desigualtat i desenvolupament.

Una possible solució per al desenvolupament de l'alfabetització digital d'una manera sostenible, però també significativa, és mitjançant l'establiment d'iniciatives intergeneracionals que reunixin professors i estudiants. Les iniciatives intergeneracionals fomenten la col·laboració entre adults i nens, i els permeten compartir els seus coneixements i habilitats mitjançant la creació d'experiències d'aprenentatge conjuntes. Això és clau, perquè, tal com mostren els resultats d'aquest estudi, la tecnologia ràpidament es queda obsoleta, i la càrrega de "posar-se al dia" tendeix a ser major entre els adults que entre els nens, nenes i adolescents. L'aprenentatge intergeneracional permetria a la infància, per exemple, oferir coneixements pràctics sobre l'ús de tecnologies específiques o noves aplicacions, mentre que els adults els ajudarien a desenvolupar una mirada crítica per afrontar els riscos en l'entorn digital. Aquestes iniciatives no només valoren el coneixement de tots dintre de la comunitat escolar —adults i nens per igual—, sinó que reconeixen l'impacte d'un intercanvi col·laboratiu de coneixement per al desenvolupament d'habilitats i competències digitals més uniformes i distribuïdes a l'escola. Fins ara, l'aprenentatge intergeneracional per al desenvolupament de l'alfabetització digital ha estat una oportunitat desaproveitada. Quan s'implementa adequadament, pot estendre's a les famílies i altres membres de la comunitat escolar, la qual cosa amplia el seu impacte i l'abast.

L'alfabetització digital sostenible i significativa es produeix mitjançant l'establiment d'iniciatives que reunixen professors i estudiants. Les iniciatives intergeneracionals fomenten la col·laboració entre adults i nens, i els permeten compartir els seus coneixements i habilitats mitjançant la creació d'experiències d'aprenentatge conjuntes.

(Newport, 2019; Martínez-Sainz y Capistrano, 2020) deben guiar el marco organizativo general que sustenta su uso, basándose en la idea de que estas herramientas son incapaces de reemplazar el contenido ni la pedagogía. Al centrarse en las estrategias pedagógicas, las decisiones sobre el uso de tecnologías no solo serán más significativas sino también estratégicas, lo que permitirá una asignación consciente de recursos como el tiempo, el esfuerzo y la infraestructura. Este enfoque puede hacer evidente el valor educativo de una tecnología en particular para la ECG, además del tipo de proceso de aprendizaje y/o experiencia que se desea para los estudiantes. Por ejemplo, la finalidad y la intención pueden constatar resultados de aprendizaje específicos que se relacionan con una comprensión más profunda o más crítica de un problema de justicia global, o se puede aprovechar la tecnología para aumentar la participación y la agencia de los estudiantes.

Recomendación 2. Iniciativas intergeneracionales sobre alfabetización digital para facilitar la co-creación de conocimiento y el desarrollo efectivo de habilidades y competencias.

Un elemento clave para asegurar una incorporación significativa de la tecnología para la ECG en el aula es la capacidad que tienen los maestros para incorporar la tecnología. Los esfuerzos adicionales deben centrarse en ayudarles a desarrollar dicha capacidad para que puedan comprender mejor no solo las posibilidades sino también las limitaciones de ciertas tecnologías, así como a estar preparados para gestionar sus riesgos. La base desigual de conocimientos relacionados con las tecnologías entre profesores y estudiantes tiene implicaciones para cualquier proyecto o iniciativa de ECG que desee incorporar tecnología. Requiere consideraciones relacionadas con el beneficio adicional de usar la tecnología para promover la ECG, además de la gama de conocimientos técnicos prácticos necesarios en múltiples herramientas, aplicaciones y tecnologías. Asimismo, dada la importancia de un enfoque crítico, el desarrollo profesional de los docentes debe ir en la línea de aplicar este enfoque cuando utilizan tecnologías digitales para explorar cuestiones de justicia social, desigualdad y desarrollo.

Una posible solución para el desarrollo de la alfabetización digital de una manera sostenible pero también significativa es mediante el establecimiento de iniciativas intergeneracionales que reúnan profesores y estudiantes. Las iniciativas intergeneracionales fomentan la colaboración entre adultos y niños, y les permiten compartir sus conocimientos y habilidades a través de la creación de experiencias de aprendizaje conjuntas. Esto es clave, porque, como muestran los resultados de este estudio, la tecnología rápidamente se queda obsoleta, y la carga de “ponerse al día” tiende a ser mayor entre los adultos que entre los niños, niñas y adolescentes. El aprendizaje intergeneracional permitiría a la infancia, por ejemplo, ofrecer conocimientos prácticos sobre el uso de tecnologías específicas o nuevas aplicaciones, mientras que los adultos les ayudarían a desarrollar una mirada crítica para afrontar los riesgos en el entorno digital. Estas iniciativas no solo valoran el conocimiento de todos dentro de una comunidad escolar —adultos y niños por igual—, sino que reconocen el impacto del intercambio colaborativo de conocimiento para el desarrollo de habilidades y competencias digitales más uniformes y distribuidas en la escuela. Hasta ahora, el aprendizaje intergeneracional para el desarrollo de la alfabetización digital ha sido una oportunidad desaprovechada. Cuando se implementa adecuadamente, puede extenderse a las familias y a otros miembros de la comunidad escolar, lo que amplía su impacto y alcance.

support teachers in order to apply this lens when using digital technologies to explore issues of social justice, inequality and development.

A possible solution for the development of digital literacy in a sustainable but also meaningful way is through the establishment of intergenerational initiatives that bring together teachers and students. Intergenerational initiatives foster collaboration between adults and children, allowing them to share their knowledge and skills through the creation of joint learning experiences. This is essential because, as the findings of this study show, technology can be outgrown quite quickly, and the burden of ‘catching up’ with it tends to be greater among adults than among children or adolescents. Intergenerational learning would allow children, for example, to offer practical knowledge on the use of specific technologies or new applications, while adults help them to develop a critical lens to navigate risks in the digital environment. These initiatives not only value the knowledge of everyone within a school community -adults and children alike- but also recognise the impact of collaborative knowledge exchange for the development of more even and distributed digital skills and competencies among the school. So far, intergenerational learning for the development of digital literacy has been an untapped opportunity that, when implemented adequately, can then be extended to incorporate families and other members of the school community, scaling up its impact and reach.

Referències / Referencias / References

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51.
- Andreotti, V. i Pashby, K. (2013). Digital democracy and global citizenship education: mutually compatible or mutually complicit?. *The Educational Forum*, 77(4), 422-437. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.822043>
- Arksey, H. i O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework". *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Arshad-Ayaz, A.; Andreotti, V., i Sutherland, A. (2017). A critical reading of «The national youth white paper on global citizenship»: What are youth saying and what is missing?. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(2), 19-36. <https://doi.org/10.18546/ijdegl.8.2.03>
- Ball, S. J. (2008). *Policy and politics in the twenty-first century: the education debate*. The Policy Press.
- Bamber, P. (ed.) (2020). *Teacher education for sustainable development and global citizenship: critical perspectives on values, curriculum and assessment*. Routledge.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo*. Sage.
- Berkman Klein Center (2019). *Berkman Klein Center for Internet & Society at Harvard University. 2018-2019 Annual Report*. Harvard Law School, Harvard University.
- Biesta, G.; Priestley, M. i Robinson, S. (2015). *Teacher agency: an ecological approach*. Bloomsbury.
- Blanchet-Cohen, N. i Beadeaux, C. (2014). Towards a rights-based approach to youth programs: duty-bearers perspectives. *Children and Youth Services Review*, 38, 75-81. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.01.009>.
- Bourn, D. (2015). *The theory and practice of development education: a pedagogy for global social justice*. Routledge.
- Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryan, A. i Bracken, M. (2011). *Learning to read the world?: teaching and learning about global citizenship and international development in post-primary schools*. University College Dublin.
- Carretero, S.; Vuorikari, R. i Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/38842>
- Cobo, C. (2016). La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. *Virtualidad, educación y ciencia*, 7 (13), 135-136.
- Collins, J. (2011). Blogging for critical global citizenship: pedagogical challenges and possibilities. A: *EDULEARN11 Proceedings of the International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 1699-1699). International Academy of Technology, Education and Development (IATED)
- Committee on the Rights of the Child (2018). Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic reports of Spain (CRC/C/ESP/5-6). Naciones Unidas Biblioteca Digital.
- Council of Europe (2012). CM/REC(2012)2 of the Committee of Ministers to member States on the participation of children and young people under the age of 18. Europe.
- (2020). CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education.
- DeJong, K., i Love, B. (2016). *Youth oppression and elder oppression* in Adams, Bell, Goodman & Joshi (Eds.) *Teaching for diversity and social justice*, 299-339
- European Commission (2013.) Commission Recommendation of 20 February 2013. Investing in children: breaking the cycle of disadvantage (2013/112/EU).
- Goren, H. i Yemini, M., (2016). Global citizenship education in context: teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46 (5), 832-853. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1111752>
- Harris, U. (2014). Virtual partnerships implications for mediated intercultural dialogue in a student-led online project. A: Culver, S. H. i Kerr, P. (ed.). *Global citizenship in a digital world. Media and information literacy and intercultural dialogue (MILID) yearbook 2014* (pp. 177-184). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.

- Herczog, M. (2012). Rights of the child and early childhood education and care in Europe. *European Journal of Education*, 47(4), 542-555.
- Jenkins, H.; Purushotma, R.; Weigel, M.; Clinton, K. i Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning.
- Jenkins, H.; Shresthova, S.; Gamber-Thompson, L.; Klinger-Vilenchik, N. i Zimmerman, A. M. (2016). *By any media necessary. The new youth activism*. New York University Press.
- Joyce, M. (2010). *Digital activism decoded the new mechanics of change*. IDEBATE Press.
- Kahne, J.; Middaugh, E. i Allen, D. (2014). *Youth new media, and the rise of participatory politics*. YPP Research Network.
- Kellner, D., i Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations and policy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education* Vol. 26, No. 3 (pp. 369–386). The University of Queensland, Australia: Routledge.
- Kirshner, B. (2015). *Youth activism in an era of education inequality*. New York University Press.
- Livingstone, S. (2009). Enabling media literacy for «digital natives» – A contradiction in terms?. A: Das, R. i Beckett, C. (ed.). *Digital natives': A myth? A POLIS Paper*. London School of Economics and Political Science. <http://www.lse.ac.uk/media@lse/Polis/Files/digitalnatives.pdf>.
- Mannion, G.; Biesta, G.; Priestley, M., i Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique, globalization. *Societies and Education*, 9(3-4), 443-456. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605327>
- Martínez-Sainz, G. (2019). Activismo digital y su impacto en la participación política de los jóvenes. A: Índice *nacional de participación juvenil 2017-2018*. Ollin Jóvenes en Movimiento A. C., p. 39-44.
- Martínez-Sainz, G. i Barry, M. (2019, novembre de 2019). *Digital technologies to advance global citizenship education in schools* [Comunicació]. World Conference on Online Learning, Dublín, Irlanda.
- Martínez-Sainz, G. i Capistrano, D. (2020). Creating virtual spaces for meaningful development education in higher education. *Policy & Practice: A Development Education Review, Special Issue COVID-19 and Development Education*, sn, 9-10. <https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/Pol%20%20Pract%20COVID-19%20and%20DE%20PDF%20Final.pdf>
- Milbrath, L. W. i Goel, M. L. (1977). *Political participation: how and why do people get involved in politics?* Rand McNally.
- Newport, C. (2019). *Digital minimalism: choosing a focused life in a noisy world*. Penguin Random House.
- Oxley, L. i Morris, P. (2013). Global citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Pashby, K.; Da Costa, M.; Stein, S. i Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Pathak-Shelat, M. (2014). Constructing online spaces for intercultural dialogue. Media literacy initiatives for global citizenship. A: Culver, S. H. i Kerr, P. (ed.). *Global citizenship in a digital world. Media and information literacy and intercultural dialogue (MILID) yearbook 2014*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, 57-68.
- Pham, M. T.; Rajić, A.; Greig, J. D.; Sargeant, J. M.; Papadopoulos, A. i McEwen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*, 5(4), 371-385.
- Quaynor, L. i Strum, E. (2019). Teachers, Twitter and global citizenship education. Global discussions, national boundaries. A: Rapoport, A. (ed.). *Competing frameworks: global and national in citizenship education*. Charlotte: Information Age Publishing, p. 115-136.
- Richardson, J. i Samara, V. (2020). *Easy steps to help your child become a digital citizen*. Council of Europe.
- Sant, E.; Davies, I.; Pashby, K. i Shultz, L. (2018). *Global citizenship education: a critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Schofield, D. (2014). Reflexivity and global citizenship in high school students' mediographies. A: Culver, S. H., i Kerr, P. (ed.). *Global citizenship in a digital world. Media and information literacy and intercultural dialogue (MILID) Yearbook 2014*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, p. 69-80.

Selby, D. i Kagawa, F. (2014).

Striking a Faustian bargain? Development education, education for sustainable development and the economic growth agenda. A: *Development education in policy and practice*. Palgrave Macmillan, p. 143-157.

Tarozzi, M. i Mallon, B. (2019).

Educating teachers towards global citizenship: a comparative study in four European countries. *London Review of Education*, 17(2), 112-125.
<https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.02>

UNESCO (2018).

Global citizenship education and the rise of nationalist perspectives: reflections and possible ways forward. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265414.locale=fr>.

UNICEF (2017).

Children in a digital world. The state of the world's children 2017. United Nations Children's Fund (UNICEF).

<https://www.unicef.org/media/48601/file>.

— (2019).

Growing up in a connected world. The Office of Research – Innocenti United Nations Children's Fund (UNICEF).

<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/GKO%20Summary%20Report.pdf>.

Vaquero, E.; Urrea, A. i Mundet, A. (2014).

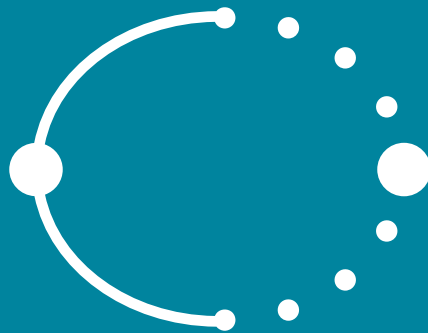
Promoting resilience through technology, art and a child rights-based approach. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 45(1), 144-159.

Wall, M.; Baines, D. i Rajaram, D. (2014).

Pop-up newsroom as news literacy: covering poverty through a global reporting project. A: Culver, S. H., i Kerr, P. (ed.). *Global citizenship in a digital world. Media and information literacy and intercultural dialogue (MILID) yearbook 2014*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, p. 149-159.

Wiedeman, C.; Carnes, A. i Street, K. (2014).

Fostering intercultural dialogue at the intersection of digital media and genocide survivor testimony. A: Culver, S. H., i Kerr, P. (ed.). *Global citizenship in a digital world. Media and information literacy and intercultural dialogue (MILID) yearbook 2014*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, p. 121-133.



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació



Universitat de Lleida