

Experiencias internacionales de enseñanza y el aprendizaje

Alejandro Quintas Hijós
(Editor)



Universidad
Zaragoza

Dykinson, S.L.

Experiencias internacionales de enseñanza y el aprendizaje

Alejandro Quintas Hijós
(Editor)



Universidad
Zaragoza

Dykinson, S.L.

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



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

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2025

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

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

Preimpresión por:
Realizada por los autores

Índice

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

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

Índice de autores

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

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

PRÓLOGO

Hablar hoy de educación exige leer los estudios de didáctica y pedagogía, y no solo atender al quehacer real de los sistemas educativos. Son campos de conocimiento que analizan, orientan y transforman el modo en que se enseña y se aprende, pero no pueden ser solo apoyos metódicos a la práctica docente. Gracias a la investigación en este ámbito, se han podido cambiar ciertas concepciones de la enseñanza, dando paso a modelos que pretenden aumentar y mejorar el aprendizaje, así como la calidad profesional y vital del docente.

La didáctica ofrece al profesorado marcos para organizar contenidos, planificar experiencias de aprendizaje y evaluar con sentido. No basta con dominar un área de conocimiento: enseñar implica diseñar situaciones en las que el alumnado pueda construir significados y relacionar lo aprendido con su vida cotidiana. La pedagogía, por su parte, proporciona las claves para entender a los estudiantes como personas en desarrollo, con necesidades, intereses y contextos diversos que condicionan su manera de aprender. Sin esta doble perspectiva, la enseñanza quedaría reducida a un mero proceso administrativizado y estatalizado. El énfasis actual en la personalización del aprendizaje, el uso de la tecnología con fines pedagógicos y la formación de docentes reflexivos no sería posible sin una base investigadora sólida en estos campos.

Conviene recordar que la didáctica y la pedagogía no son disciplinas cerradas en sí mismas, sino que dialogan permanentemente con la psicología, la sociología, la historia de la educación o las ciencias cognitivas. Este carácter interdisciplinar garantiza que las propuestas educativas no se construyan en el vacío, sino en interacción con otros saberes que iluminan la complejidad del hecho educativo. Esta obra, precisamente al haber aunado investigadores y profesores de tantísimas universidades diferentes, así como de países distintos, pretende lograr esta interdisciplinaridad de enfoque y de áreas de conocimiento.

El estudio de la educación adquiere una riqueza especial cuando se nutre de experiencias procedentes de diferentes contextos culturales y académicos. La investigación internacional permite contrastar enfoques, identificar coincidencias y descubrir diferencias que enriquecen la práctica docente. La cooperación universitaria

transnacional se convierte, así, en un motor para renovar la enseñanza y ensanchar los horizontes pedagógicos. En este libro he podido compendiar aportaciones de España, Italia, Colombia o República Dominicana. Esta confluencia de universidades españolas, italianas, colombianas y dominicanas otorga a la obra un valor añadido. Cada una de estas instituciones aporta su mirada particular sobre la inclusión, la innovación y la formación docente, y el conjunto constituye una visión plural de la educación contemporánea. Los lectores encontrarán, de este modo, ejemplos y reflexiones que, aunque anclados en realidades locales, interactúan entre sí para ofrecer claves transferibles a otros escenarios. Este carácter internacional también asegura que la obra trascienda la tentación de ofrecer soluciones únicas o recetas universales. La diversidad de enfoques recogidos muestra que la enseñanza y la pedagogía no son homogéneas, sino que se adaptan a la cultura, al contexto institucional y a las necesidades concretas del alumnado. El diálogo internacional de esta obra, con orígenes en España, Italia, Colombia o República Dominicana, enriquece el valor del libro y refuerza la idea de que la educación puede entenderse en clave de cooperación.

En esta línea, el libro que presento recoge experiencias que sitúan la didáctica *incluyente* como enfoque del proceso formativo, ya sea en la atención a alumnado con trastorno del espectro autista, en programas dirigidos a personas con discapacidad intelectual o en propuestas que buscan superar la brecha digital y la *pobreza educativa*. La inclusión aparece aquí como práctica concreta y no como declaración teórica: se materializa en la organización de los espacios, en el uso de tecnologías adaptadas, en el acompañamiento personal y en la creación de entornos donde cada voz cuenta. La educación inclusiva, tal como se refleja en estas páginas, es la condición necesaria para que la escuela cumpla con su verdadera misión: ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos, sin exclusiones ni etiquetas que limiten el desarrollo personal.

El primer bloque de la obra, dedicado a las didácticas *específicas*, que he preferido llamar *didácticas disciplinares* —pues solo habría una didáctica, pero adaptable a la naturaleza de cada disciplina—, enfatiza que cada área del conocimiento demanda un tratamiento didáctico adaptable, pero al mismo tiempo comparte el reto común de atender a la diversidad. Enseñar física en primaria, trabajar la resolución de problemas matemáticos en alumnado con TEA, explorar el potencial de la educación artística o diseñar propuestas innovadoras como *breakouts* y rincones de aprendizaje, son ejemplos de cómo la didáctica se adapta a los contenidos, a la edad y a las características del alumnado. Lo específico de cada disciplina se convierte, en este sentido, en una oportunidad para repensar los métodos y acercarlos a los estudiantes con mayor eficacia y sensibilidad. La investigación recogida muestra que las didácticas disciplinares pueden desarrollarse también con una perspectiva universalista e incluyente, teniendo en cuenta, por tanto, las diferentes condiciones que se pueden dar en el alumnado.

El segundo bloque se centra en los métodos de enseñanza y el uso pedagógico de la tecnología, un ámbito cada vez más presente en la formación contemporánea. La presencia de recursos digitales en la escuela y la universidad obliga a preguntarse por la disponibilidad de herramientas, y por el modo en que estas se integran en secuencias didácticas. En estos capítulos se presentan experiencias muy variadas: desde el aprendizaje-servicio mediado por entornos virtuales, hasta la utilización del cine como recurso en la formación docente, el empleo de la técnica *fotovoz* para estimular el pensamiento crítico, o las posibilidades de la gamificación y la inteligencia artificial para reforzar funciones cognitivas y diseñar nuevas propuestas formativas. Todas ellas muestran que habría que evitar entender la tecnología educativa solo como un añadido accesorio, y comenzar a entender que forma parte del contexto de aprendizaje, influyendo ecológicamente.

Al mismo tiempo, los trabajos reunidos en este bloque advierten de la necesidad de mantener un equilibrio. La tecnología, por sí sola, no garantiza una enseñanza efectiva ni eficiente: requiere de una reflexión pedagógica que asegure su sentido y evite la brecha digital que todavía afecta a muchos estudiantes. La formación docente en competencias digitales, la atención a estudiantes con discapacidad en entornos virtuales o la exploración de la pobreza educativa digital como nuevo marco de análisis muestran que la cuestión tecnológica es inseparable de la justicia educativa. Este apartado, en consecuencia, ofrece ciertos puntos para comprender cómo los métodos de enseñanza y la tecnología deben caminar juntos, no como fines en sí mismos, sino como vías para potenciar la eficacia y la concreción en la educación.

El tercer bloque, dedicado a reflexiones y teoría educativa, invita a detener el ritmo de la práctica para pensar con rigor qué entendemos por enseñar, aprender y evaluar — y con qué fines sociales se hace—. Aquí toman cuerpo cuestiones como el *diritto di nominazione* en la escuela italiana, que llama la atención sobre cómo el lenguaje con el que nombramos a la infancia condiciona expectativas, trayectorias y formas de participación. También se examina la especificidad del autismo en población femenina, con la consiguiente petición de miradas diagnósticas y pedagógicas sensibles a la variabilidad de perfiles; y se propone una lectura axiológica de la educación que recuerda que todo proyecto didáctico se sostiene en valores explícitos o tácitos. Estas contribuciones no se sitúan en el plano abstracto, sino que dialogan con la experiencia de aula y con la investigación reciente sobre inclusión, cultura escolar y justicia educativa, de modo que las categorías conceptuales orientan decisiones concretas —curriculares, organizativas y evaluativas—.

La utilidad de este bloque es doble: ofrece marcos para interpretar la complejidad educativa y, a la vez, criterios prácticos para ordenar la acción. ¿Cómo se decide qué cuenta como aprendizaje valioso, o lo que antes he mencionado como *efectivo*? ¿Con qué

palabras se describe a un alumno y qué efectos tiene ese etiquetado en su itinerario? Las respuestas se apoyan en literatura pedagógica y en estudios empíricos sobre diversidad, lenguaje y valores, subrayando la importancia de articular políticas de centro, protocolos de identificación y estrategias de aula coherentes con una ética inclusiva. El lector encontrará, por tanto, puntos para afinar el juicio profesional —desde la elección de instrumentos de evaluación hasta la construcción de climas relacionales— y para sostener una cultura colegiada capaz de vincular conocimiento didáctico y pruebas empíricas y horizonte cívico.

Las tres grandes temáticas que componen este libro —didácticas disciplinares, métodos de enseñanza y tecnología, y reflexiones teóricas sobre educación— abordan varias líneas de investigación presentes hoy en día. Desde las propuestas concretas de aula hasta las innovaciones digitales, y desde la reflexión crítica sobre los valores hasta la atención a la diversidad, la obra muestra que enseñar implica combinar acción y pensamiento, técnica y ética, innovación y tradición. El resultado es una visión amplia y coherente de la educación contemporánea, donde cada aportación, procedente de distintos países e instituciones, contribuye a un mosaico común: el de una enseñanza más inclusiva, más innovadora y más consciente de su papel social.

El sentido último de una obra colectiva como esta no reside únicamente en la acumulación de investigaciones o en la mera exposición de experiencias educativas, sino en la posibilidad de dar a conocer a los autores que las firman, abrir nuevas líneas de actuación y favorecer un intercambio de enfoques que enriquezca a toda la comunidad educativa. Al presentar investigaciones y propuestas procedentes de diferentes universidades y contextos, el libro cumple una doble función: por un lado, visibiliza el trabajo de docentes e investigadores que aportan miradas diversas sobre la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo que sus contribuciones trasciendan el ámbito local en el que surgieron; y por otro, crea un espacio de diálogo que invita a otros profesionales a retomar, cuestionar o ampliar las ideas aquí recogidas. Así, cada capítulo no debe leerse como un punto de llegada cerrado, sino como una invitación a continuar la reflexión y a ensayar nuevas prácticas en las aulas, desde la convicción de que la educación avanza cuando los enfoques se contrastan, las experiencias se comparten y las propuestas se ponen al servicio de una mejora continua.

Mirando hacia el futuro, resulta palpable que los estudios y experiencias reunidos en este volumen no agotan las posibilidades de investigación ni las propuestas de mejora educativa. Muy al contrario, abren la puerta a nuevas líneas de trabajo que deberán profundizar en la relación entre inclusión y tecnología, en la formación inicial y continua del profesorado, en el desarrollo de metodologías activas adaptadas a distintas etapas y contextos, y en la necesidad de evaluar los aprendizajes desde perspectivas más integrales. El diálogo entre universidades españolas, italianas colombianas y

dominicanas demuestra que la cooperación internacional es un camino fértil que permite generar conocimiento compartido y transferible, por lo que reforzar estas redes será clave para consolidar avances y afrontar con garantías los retos de la educación en sociedades complejas y cambiantes.

Con este espíritu de apertura y de proyección, el libro se ofrece al lector como un instrumento de reflexión y de acción. Sus páginas no constituyen una conclusión, sino, como suelo indicar en otros textos, una derivación. Lo conclusivo se asocia a lo cerrado y definitivo, pero las derivaciones se enmarcan en un contexto *rizomático*, en términos de Deleuze, donde el conocimiento no parte de primeros principios, y tampoco *concluye* en últimos finales. *In media res*, por tanto. El cierre no es, por tanto, un final, sino una invitación a continuar el trabajo en comunidad, convencidos de que la mejora de la enseñanza depende de la capacidad de docentes, investigadores e instituciones para compartir hallazgos y contrastar ideas.

Alejandro Quintas Hijós

1 de septiembre de 2025

El Concepto de Digital Gentil en la Experiencia de "Artoo - Arte Contado por los Niños": Modelo, Investigación e Implicaciones Inclusivas en Contextos Educativos⁸

Alessandra Carenzio, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milán, Italia

Simona Ferrari, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milán, Italia

Francesca Gentile, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milán, Italia

1. Introducción

"Artoo - El arte contado por los niños" (o simplemente "Artoo" en esta contribución) es un recorrido educativo basado en la introducción de una metodología didáctica innovadora que conecta las prácticas del teatro social, el arte y la autoría de los niños, promovida a través de una plataforma digital específica. Ideado y desarrollado por Alchemilla Cooperativa Social, en términos de marco metodológico y de herramientas digitales, "Artoo" comenzó en 2017 y hasta ahora ha involucrado a más de 200 escuelas, con un total de 680 profesores y aproximadamente 9.600 niños.

La contribución se centra específicamente en el enfoque hacia lo digital, que hemos definido como digital gentil, en la base de las actividades educativas y didácticas de "Artoo", del cual intentaremos delinear características y condiciones a través de tres pasos clave. A la luz de la importante presencia de pantallas en la vida de los más pequeños en la lógica de la *pocket culture* (Carenzio, 2024, Marangi, 2023), ¿puede el enfoque del

⁸ El aporte y el párrafo final son resultado de la discusión entre los autores. Alessandra Carenzio escribió físicamente los párrafos 1, 3 y 4; Simona Ferrari sobre el punto 5 y Francesca Gentile sobre los apartados 2 y 3.1.

digital gentil apoyar una mayor atención a la infancia, un equilibrio razonado entre lo analógico y lo digital, una reflexión en los adultos? ¿Qué características lo definen y en qué términos es inclusivo?

El primer paso describe la plataforma que materialmente acoge y realiza el concepto de digital gentil, permitiendo a los niños comprometerse en prácticas narrativas significativas. El segundo paso presenta los resultados de las entrevistas de explicitación llevadas a cabo con los "talleristas" de Artoo, es decir, los facilitadores que implementan el proyecto en las escuelas y en los servicios para la infancia, formando al mismo tiempo a los profesores. Además de estos datos, se discutirán los resultados de dos grupos focales con profesores de la escuela infantil y primaria que han participado en el estudio cualitativo. Finalmente, la contribución concluye con el análisis del impacto educativo y didáctico del digital gentil, en particular en relación con el papel de los adultos (tanto profesores como padres) y las oportunidades de expresión creativa ofrecidas a los niños. ¿De qué manera cambia su postura educativa cuando interactúan con Artoo? ¿Qué pueden aprender los adultos de los principios de diseño del proyecto y del enfoque hacia las herramientas digitales puestas en manos de los niños?

2. "Artoo. El arte contado por los niños"

El proyecto "Artoo" introduce un enfoque didáctico innovador que une las técnicas del teatro social con el arte, situando la creatividad infantil en el centro del proceso y valorando la autoría de los niños a través de la integración de una plataforma digital específicamente diseñada. Quien guía a los niños en este recorrido es Artoo, un oso curioso con una gran pasión por el arte, pero no siempre capaz de comprenderlo plenamente. A diferencia de los osos comunes, Artoo vive en el desván de un museo y se dirige a los niños para recibir ayuda en la interpretación de las obras de arte que encuentra. Como mediador, encarna un enfoque educativo reflexivo: una figura afectuosa que no teme reconocer sus propios límites y que, al mismo tiempo, valora la capacidad única de los niños de relacionarse con el arte de manera profunda.

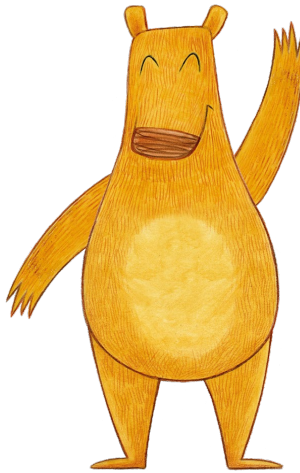


Imagen 1 - Artoo (imagen tomada del sitio de Alchemilla)

El modelo "Artoo" se compone de cuatro elementos interconectados:

- La componente artística: frente a una obra de arte, el tímido oso pide ayuda a los niños para interpretar la pintura, incluyendo también a maestros menos conocidos. Esto estimula la curiosidad y la capacidad de atreverse en el ámbito artístico, valorando el lenguaje del arte como espacio simbólico, también en la escuela infantil.
- La implicación corporal y performativa: los talleres nunca son estáticos, sino que proponen experiencias activadoras dirigidas a la expresividad, modificando también la actitud del adulto.
- Las herramientas digitales: la narración toma la forma de un audio recogido en un frasco que los niños entregan a Artoo como un regalo precioso. Lo digital funciona también como contenedor, porque los frascos se cargan en una versión digital en la plataforma ideada por Alchemilla para apoyar el proceso educativo. Este modelo invita a los profesores a reconocer el valor expresivo de los medios digitales y a superar algunas ideas preconcebidas sobre la relación estática y pasiva entre niños y pantallas.
- Una idea del niño como portador de tesoros: la educación debe valorar los conocimientos y las competencias de los niños. El ambiente de "Artoo" conecta el teatro, en forma de juego dramático, las artes visuales y el patrimonio artístico como oportunidad para desarrollar el pensamiento metafórico, y las tecnologías digitales como herramientas para promover la agencia y la creatividad infantil.

2. El concepto de digital gentil

El concepto de "digital gentil" está profundamente ligado al objetivo de amplificar la voz de los niños, creando oportunidades de escucha para los adultos. Este enfoque se basa en cuatro pilares:

1. Lo digital no sustituye la experiencia física, sino que se convierte en parte integrante, implicando el cuerpo de modos significativos;
2. La tecnología digital es un mediador que permite a los niños ser creadores, en lugar de simples espectadores;
3. Lo digital se inserta en un contexto colaborativo, superando la imagen del niño aislado frente a una pantalla que fagocita sus energías creativas;
4. Los niños ejercen su propio poder decisional sobre los contenidos producidos, eligiendo qué compartir con Artoo y qué conservar para sí.

Veamos en detalle el alcance de estos aspectos, haciendo referencia a algunas perspectivas sobre la infancia y sobre la relación con las pantallas digitales (Christakis, et al., 2025).

Respecto al primer punto, una de las representaciones más difundidas es la que contrapone físico y digital (*offline* y *online* en sentido más amplio, pensemos en el constructo de *onlife* acuñado por el filósofo italiano Luciano Floridi en 2015). La contraposición en cuestión ha orientado profundamente el juicio negativo sobre lo digital durante el período de la infancia, poniendo al adulto casi contra las cuerdas: o propones actividades gráfico-pictóricas con lápices y colores de dedos o utilizas aplicaciones de dibujo; o propones libros o dejás que los niños y las niñas en compañía de un dibujo animado en la televisión (Marangi, 2023). Serge Tisseron, en su trabajo sobre la relación entre niños y pantallas, intenta construir un eje de comparación con el término "alternancia": «La lógica que debe guiar la dieta mediática de los niños y de los adolescentes (...) no es nunca la del out-out, sino siempre la del et-et. Los videojuegos no sustituyen a los juegos tradicionales, la tablet no elimina el libro en papel» (Tisseron, 2024, p. 16). Se trata de un aspecto discutido también por la Sociedad Italiana de Pediatría: en el primer informe sobre medios digitales e infancia en edad pre-escolar, se sostiene que los dispositivos móviles (en particular los smartphones) pueden ser una herramienta para reforzar lo que los niños aprenden en otras sedes formales, como la escuela, usando aplicaciones bien diseñadas (el sello *educational* no necesariamente garantiza calidad). En particular, precisamente pensando en el dibujo, los pediatras son

claros: el dibujo a mano permite pensar y crear de manera personal, contando el mundo y las cosas; las aplicaciones de dibujo pueden ser usadas como elemento adicional respecto a colores, lápices y tizas por simplicidad de uso y seguridad, siempre que estén bien diseñadas y si se consideran no como alternativa, sino como integración (Bozzola et. al., 2018)

Respecto al segundo punto, el digital gentil no coloca al niño en un espacio de fruición de inmovilismo físico y mental, sino que propone una lógica de activación y de producción: no solo, aquí hay que considerar lo digital como mediador (es decir, elemento que está en medio entre quien aprende y el contenido del aprendizaje o de la experiencia) en una lógica atenta a las necesidades de los niños (Damiano, 2013), entendidos como participantes de la acción y no fuentes, como coautores de un mensaje y no simples receptores de una comunicación unidireccional (Carenzio, 2024). Es decir, un mediador que abre la acción sobre el mundo, que solicita la reflexión y la participación activa de los más pequeños. Estamos en esa situación bien descrita por la voz "prosumer", término macedonia que - a partir de los estudios proféticos de McLuhan y de Toffler posteriormente - une las palabras *productor* y *consumidor*, pero también *profesional* y *consumidor*, es decir, ese sujeto que al mismo tiempo realiza, escucha, mira, remezcla, gracias a las funciones autoriales de los dispositivos (los que McLuhan definía como "medios eléctricos").

Respecto al tercer punto, la idea en la base del digital gentil lleva lo digital (la tablet, la plataforma) a un espacio compartido y colaborativo que es fruto del trabajo de cada uno en el grupo, garantizando la superación del enfoque individual. Lo digital en la infancia no está concebido en la lógica uno a uno, sino como conector de voces. A través de la interacción con el oso Artoo, los niños se sienten autorizados a expresarse libremente, tanto en los contenidos como en las formas.

Por último, la lógica adoptada cruza el pensamiento ligado al concepto de autoría consciente del niño, capaz de expresarse y por esto involucrado también en el proceso de revisión, de re-escucha y de difusión: son los niños y las niñas quienes deciden si el producto audio puede ser compartido y con quién, acompañando a los más pequeños en un proceso reflexivo y de responsabilización tan importante para actuar como ciudadanos, en una época definida post-digital (Berry, 2015). Se trata, además, de un esquema interesante si se declina respecto a la responsabilidad del adulto, que a menudo comparte momentos de vida privada de los menores sin interrogarse, aspecto en la base de muchas derivas como el *sharenting* (Cino, 2022, Ferrata et al, 2023, Lazard, 2022).

Las lógicas que, aunque brevemente, hemos delineado presumen la superación de una utilización pasivizante y solitaria de lo digital, que nos lleva a la reflexión sobre el papel de niñera atribuido a la televisión (y hoy a las pantallas digitales) y que hace resonar

el trabajo de crítica de la televisión en el conocido ensayo de Popper, ciertamente ubicado temporalmente y generador de grandes reflexiones y contribuciones sobre el papel del medio televisivo de los años Ochenta del siglo pasado, en el momento de lanzamiento (al menos en Italia) de la TV comercial consumista.

3.1 La plataforma: ¿descripción para hacer emerger el trabajo gentil con lo digital?

El proceso narrativo se desarrolla en una experiencia "phygital", en la que la autoría de los niños, estimulada por el juego dramático, se refleja en una plataforma digital para comunicarse con Artoo el oso. Gracias a un ambiente diseñado específicamente para esta franja de edad y totalmente desvinculado de la necesidad de competencias de lectura y escritura, los niños pueden experimentar su propio poder narrativo a través de la grabación vocal, la reproducción y el compartir de sus historias.

La plataforma crea un espacio "gentil" en el que los niños graban sus propias voces narrando las obras de arte y deciden si hacer estas grabaciones accesibles a Artoo y, posteriormente, a los adultos en su vida.

El aspecto más significativo reside en la dinámica de la voz, en la práctica de la escucha y reescucha, y en el proceso decisional confiado a los niños, permitiéndoles ejercer el derecho a la presencia (o ausencia) en el espacio digital. Además, la plataforma está diseñada con una atención particular a la inclusividad (criterio fundamental para definir lo digital como gentil), utilizando imágenes y símbolos accesibles que no requieren competencias de alfabetización: el sistema de grabación está compuesto por símbolos, conocidos y bien visibles, de micrófono, pausa y stop. En el marco cuadrado se alternan símbolos que muestran al niño qué está sucediendo durante la grabación: la pata indica que la grabación está detenida, al iniciar la grabación en lugar de la pata aparece uno de los frascos de Artoo con dentro una lucecita que pulsa, al terminar la grabación el frasco se cierra. El símbolo del frasco vacío indica el acceso al archivo en el que Artoo colecciona todos los audios de los niños y de las niñas de la clase. La paleta del pintor indica el espacio en el que los niños pueden encontrar las fotos de sus manufacturas cargadas por el profesor: es un espacio en el que cada niño puede grabar el comentario a su manufactura. El símbolo con el rostro de Artoo indica que hay un mensaje de audio o vídeo del amigo oso (ver Imagen 2). Estas elecciones gráficas son de gran importancia no solo para los más pequeños, sino también para la implicación de niños con necesidades educativas especiales y con background migratorio.

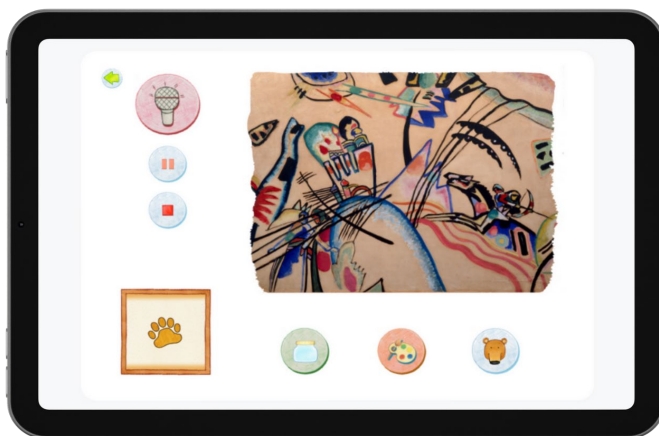


Imagen 2 - El área de juego pensada para los niños
(imagen reservada de la plataforma Alchemilla Education)

Junto con la plataforma se ha estructurado una app de juego para familias basada en los mismos principios metodológicos, descargable gratuitamente (<https://artoobear.com/en/the-artoo-app-2/>).

Se trata de un nodo importante para el proyecto, ya que permite a las familias entrar en el proceso que "Artoo" apoya, tanto con la app como con el acceso reservado a la plataforma, a través de una extensión lúdica del proyecto en la dinámica familiar.

Las herramientas digitales pensadas en el proyecto encarnan las características del digital gentil: favorecen una fruición lenta y no compulsiva (aspecto presente en muchas apps para el público pre-escolar y de primera escolaridad), sostienen la participación activa, promueven la fruición de grupo o de familia, sostienen una gestión autónoma y segura por parte de los niños. Una atención que no olvida la elección de garantizar el acceso a herramientas divertidas, cuidadas desde el punto de vista estético, con elecciones gráficas no banales, fáciles de usar.

En el curso del estudio conducido con los docentes de escuela (hablaremos de ello brevemente enfocándonos en el digital gentil), este aspecto ha sido muy apreciado. La posibilidad, para los padres, de reconocer la profundidad de la voz y de las palabras de sus propios niños y de sus propias niñas, profundidad que a menudo permanece escondida o no considerada en pleno de su potencial, es parte del valor de "Artoo" y de ese trabajo de expresividad abierta que reconoce a los más pequeños competencias y valor.

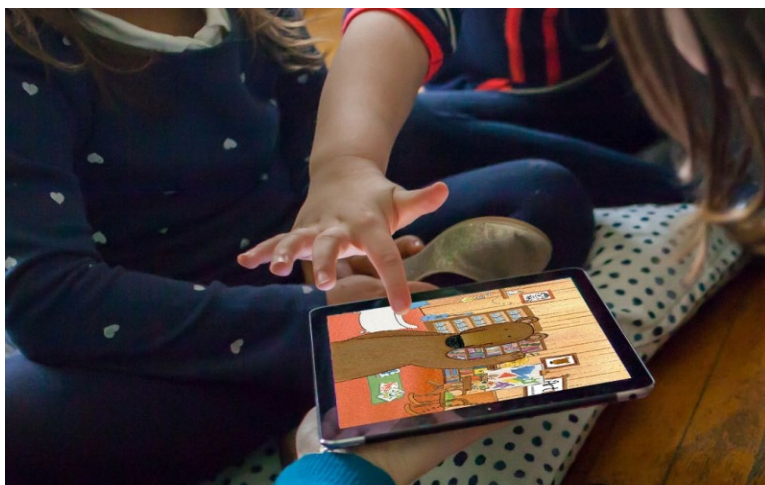


Imagen 3 - El digital gentil en el trabajo de pequeño grupo
(imagen tomada del sitio de Alchemilla)

4. La investigación cualitativa

Para profundizar los nodos de la intervención educativa de "Artoo", se ha activado un estudio, con un muestreo a elección razonada, que ha involucrado algunas figuras expertas comprometidas en los talleres, a través del dispositivo metodológico de la *entrevista de explicitación* (Vermersch, 1990 y 1993) y dos grupos de profesores de la escuela infantil y de la escuela primaria (8 profesores), en este caso alcanzados mediante grupos focales.

En términos de método, la entrevista de explicitación ha permitido abordar los siguientes aspectos: la naturaleza del taller en relación con el proceso de investigación artística y pedagógica; la representación de los niños y de las niñas; el papel del conductor/tallerista y las modalidades de acción; el proceso de proyección y diseño, el sentido del ambiente donde se desarrollan los talleres; el papel de Artoo; el significado atribuido a lo digital; la relación con las familias.

Los dos grupos focales (uno por segmento escolar), en cambio, han entrado en el mérito de "Artoo" a través de cuatro momentos: (1) la presentación de los conductores y del grupo, eligiendo una imagen para contar la idea de taller con Artoo [teatro, creatividad, emociones, palabra/voz, escucha del otro, fiesta/vacación]; (2) la profundización sobre el enfoque metodológico, focalizándose en el aspecto del conductor y de las actividades; (3) el análisis DAFO de la propuesta de taller, identificando los puntos de fuerza, los puntos de debilidad, las oportunidades y las

amenazas; (4) la despedida. Las sesiones (entrevistas y grupos focales) se han conducido en el mes de febrero de 2024, online. En esta sede restituimos las palabras y los datos relativos al digital gentil y al nodo de la inclusión de todos y de cada uno, objeto de la contribución.

Pensando en las entrevistas que han encontrado expertos talleristas emergen dos aspectos centrales. Por un lado, la imagen del niño es la de un niño competente: «para mí y para nosotros la visión hace referencia a Steiner y a la idea de que el niño llega con un aporte de saber del que no es consciente. Ese aporte, sin forzar los tiempos justos de desarrollo, es algo a valorar» (entrevista 1). Gracias a esta convicción, los frascos de los niños se "confeccionan" a través de la mediación de lo digital y se entregan al oso. Por otro lado, está clara la idea de lo digital como ocasión de participación y de emancipación, que no se contrapone al cuerpo y a la corporeidad (aspecto central del aprendizaje) y que debe involucrar y no solo permanecer objeto de fruición pasiva.

Pasando a los docentes, los grupos focales con los profesionales de la escuela (infantil y primaria) restituyen pistas de trabajo interesantes, en particular ligadas a la capacidad de "Artoo" de activar nuevas perspectivas de trabajo con lo digital y de incluir a todos, también a los niños más vivaces.

En el frente de lo digital Artoo ha permitido a las profesoras conocer herramientas y prácticas mediadas por la tecnología de manera más abierta, considerando que lo digital está a menudo confinado fuera de las aulas en el segmento 3-6 años (Ponte, et al., 2023). "Artoo" ha llevado a las profesoras a probar y experimentar una modalidad más activa para incluir lo digital como ocasión didáctica y como mediadores. También en la escuela primaria emerge la posibilidad de concebir las tecnologías en una modalidad diferente, como objetos interesantes y no pasivizantes, como elementos de activación: «también la tablet adquiere un papel diferente, en cuanto medio cultural, didáctico y afectivo» (FGP_2).

Hemos cerrado el grupo focal con una pregunta: "¿Qué es entonces para vosotros el digital gentil"? Según los profesores, se trata de un digital que garantiza un tiempo lento, que permite conversar con el espacio físico (analógico y digital) y que apoya la compartición: «el digital gentil parte de un espacio físico y por tanto de una experiencia corpórea y una experiencia también matérica y luego es un espacio de compartición. Por tanto no es en solitaria» (FGI_1).

Respecto a la inclusión, las voces concuerdan sobre la capacidad de Artoo de incluir niños y niñas a todos los niveles: «esta implicación que ha habido también por parte de niños que habitualmente son un poquito más reacios a dejarse involucrar, antes que de niños que quizás tienen un conocimiento de la lengua limitado. Y ha sido verdaderamente evidente, por tanto, que también estos niños, que en cierto sentido en

otros contextos emergen menos, tenían precisamente ganas de sentirse protagonistas de estas situaciones» (FGI_1). Esto significa que también los niños más tímidos, con fragilidades, que viven recorridos migratorios o condiciones familiares marcadas por precariedad son capaces, en este contenedor, de compartir la propia voz y el saber del que son portadores.

5. El papel del adulto: hacia un cambio de postura

Los principios fundamentales emergidos del estudio cualitativo se pueden traducir en líneas guía operativas también para la figura del adulto, en particular profesores, educadores y educadoras.

En primer lugar, el enfoque de "Artoo" presume la implicación activa de los docentes como co-autores en la proyección del recorrido con los niños: no se trata de tomar un paquete formativo y aplicarlo "de manual", sin modificaciones y de modo aséptico. El trabajo requiere una atención profunda para la co-construcción de los pasajes narrativos y para la adopción de un enfoque a lo digital diferente.

En segundo lugar, el resultado de la confrontación con los docentes nos recuerda la importancia de la participación performativa directa de los profesores en los talleres: como se evidenció durante el grupo focal, el profesor recupera el tema del cuerpo como lenguaje y mediador.

Además, al adulto (incluimos aquí también a los padres) se le requiere la adopción de una actitud de escucha y espera, que abre nuevas posibilidades de interacción y que se desarrolla en el espacio generativo de la sorpresa. El digital gentil, que apoya la recogida de los frascos de los niños, no está configurado sobre la competición, sobre la velocidad, sobre la compulsividad - aspectos a menudo asociados a las modalidades de consumo mediático de los niños (Marangi, 2023) - sino sobre el tiempo extendido y lento, sobre la posibilidad de cultivar el pensamiento y, también, de no decir nada.

En particular, pensando en la ganancia de los docentes en términos de nueva postura, el análisis DAFO construido en el curso de los grupos focales ha restituido la posibilidad de cambiar la propia perspectiva de trabajo con los niños, dejando más libertad de conocer y moverse en el ambiente. Todos concuerdan sobre el valor educativo y expresivo de Artoo como "contenedor de mundos" también más allá del momento de formación y trabajo en clase: «el año después nos hemos dado cuenta de que esta experiencia ha enriquecido mucho a los niños a nivel de creación, de fantasía, de escucha, de conseguir al final estar en círculo porque llegaba Artoo y también ciertos elementos que conseguían de todas formas quedar en ese momento» (FGI_3).

Finalmente, volviendo al nodo del digital gentil, se trata de redescubrir un diverso enfoque a lo digital en clase, en sección y en familia: los dispositivos aquí no cierran la relación, sino que activan conexiones y conversaciones (pensemos en el tema del acompañamiento querido por Tisseron, ya citado en el curso de la contribución); las tablets no son pantallas para mirar, sino ocasiones para hacer, producir y contarse (Marangi, 2023) y este nodo cambia también el papel del adulto y las posibilidades creativas que podría generar; los dispositivos no están pensados para un uso individual y solitario, sino que son colocados en la dimensión del pequeño grupo o de la díada, pidiendo al adulto no delegar en lo digital. Tres aspectos estos (relación, producción y compartición) que parecen desarticular tantas experiencias de lo digital en la escuela, donde los dispositivos corren el riesgo de ser concebidos como simples herramientas (Pasta, 2021) o como grandes excluidos (en particular en el segmento de la escuela infantil), y en familia donde la tendencia a usarlos como "digital pacifier" corre el riesgo de prevalecer (Konok et al., 2024).

El modelo de "Artoo" busca conectar a los adultos con su propia dimensión creativa y con el pensamiento metafórico, proyectando ambientes de juego abiertos y estimulantes que, gracias al digital gentil, buscan construir experiencias de sentido y posturas adoptables en otras ocasiones.

6. Conclusiones: implicaciones para la inclusión de todos y de cada uno

De la investigación cualitativa emergen diversos resultados significativos. En particular, se evidencian:

- La importancia de la expresividad y de la voz, especialmente en la escuela infantil cuando los niños y las niñas son considerados demasiado pequeños para compartir un punto de vista, pensemos en particular en la capacidad metafórica (Winner, 2022). Es más, a menudo la descripción de la obra por parte de los más pequeños corresponde a la visión de la crítica artística más aclamada, desarticulando muchos preconceptos sobre la infancia. Aquí el arte se convierte en un universo simbólico para afrontar temáticas importantes.
- El valor de la presencia reconfortante de Artoo como mediador, ya que el oso no se presenta como mascota (al menos a los niños) sino como amigo y compañero de una aventura sensible y atenta a las necesidades de cada uno, incluidas las fragilidades (no por casualidad, el oso no se avergüenza de tener que pedir ayuda y lo hace precisamente dirigiéndose a los niños). Esta relación directa y delicada se confirma también en los relatos de las profesoras y de los talleristas: a menudo los niños y las niñas creen ver huellas del oso, desde los largos pelos naranjas hasta la voz a lo lejos, poniendo sillas en el aula para acomodar a Artoo como si fuera uno de los compañeros.

- La necesidad de una formación inicial para los profesores, en particular en relación con las técnicas del teatro social, trabajando sobre la corporeidad (a menudo constreñida, también para el adulto en la escuela) y concediendo un espacio de escucha más libre de sí.
- La posibilidad de cambiar perspectiva en la interacción con los niños, dejándoles mayor libertad. No por casualidad, en el curso del grupo focal muchas restituciones han hecho emerger el dato de sorpresa frente a las capacidades expresivas de los niños y de la necesidad de cambiar postura y mirada.
- La inclusividad del enfoque, que permite también a los niños más tímidos, con un conocimiento básico de la lengua italiana o con necesidades educativas especiales, participar activamente. El digital gentil, además de ser accesible en términos de lenguaje y símbolos, está insertado en un marco marcado por tiempos suaves y sobre todo no de rendimiento (nadie está obligado a producir y a hacerlo en momentos predefinidos).
- La eficacia educativa del digital gentil como marco de trabajo con los niños, intentando modelizar un diferente enfoque a lo digital en la infancia, pensando también en la función de la app y de la plataforma como ejemplos de trabajo (y por tanto modelos) para los padres y para la escuela.

El enfoque contribuye, como se ha visto, a modificar una visión de la infancia anclada a cierta pasividad, sosteniendo por el contrario la posibilidad de que los niños en edad preescolar se expresen y sean escuchados a través de sus conocimientos. Al mismo tiempo, "Artoo" deconstruye la típica secuencialidad que prevé el paso de la teoría (durante la formación) a la práctica (posteriormente, en la escuela), favoreciendo la participación directa de los profesores como practicantes y apoyando el co-diseño.

El digital gentil, en el centro de la contribución, desafía la percepción convencional de la relación entre pantallas e infancia como algo estático y pasivo, reconociendo a niños y niñas como portadores de tesoros preciosos, reduciendo el peso de un digital competitivo y compulsivo. Finalmente, en cuanto "gentil" intenta romper implícitamente algunas barreras que alejan del concepto de educación inclusiva: Artoo escucha a todos, también a nivel técnico, es accesible en términos de funcionamiento (como se ha dicho, también a partir de los símbolos), no exige saber hablar bien, leer, escribir o conocer la lengua italiana, es respetuoso con los tiempos, las pausas y las palabras, está construido para ser compartido y para activar el pensamiento de todos y de cada uno.

3. Referencias bibliográficas

- Bozzola, E., Spina, G., Ruggiero, M. *et al.* Media devices in pre-school children: the recommendations of the Italian pediatric society. *Ital J Pediatr* 44, 69 (2018). <https://doi.org/10.1186/s13052-018-0508-7>
- Bruner, J. (1962). *Essay for the left hand*. Belknap Press.
- Carenzio, A. (2024). *Children and media From «Living Room Culture» to Media Appropriation: childhood and media throughout the History of Media Literacy Education*. Polenghi, S. (ed.), *Educational Tools in History. New sources and perspectives*, Armando Editore.
- Cino, D. (2022). Sharenting. I dilemmi della condivisione e la costruzione sociale della “buona genitorialità digitale”. Milano: Franco Angeli.
- Christakis, D. A., Hale, L. (2025). *Handbook of Children and Screens Digital Media, Development, and Well-Being from Birth Through Adolescence*. Springer.
- Colombo, M. & Innocenti Malini, G. E. (a cura di) (2017). *Infanzia e linguaggi teatrali. Ricerca e prospettive di cura in città*. Franco Angeli.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Franco Angeli.
- Gentile, F. & Innocenti Malini, G. E. (2016). "Like me". Mimesis and Dramaturgic Play in Early Childhood. Bernardi C. et al. (a cura di). *Bodies Exposed. Dramas, Practices and Mimetic Desire. Comunicazioni sociali*, 9, 249-260.
- Ferrara, P. et al. (2023). Online “Sharenting”: the dangers of posting sensitive information about children on social media. *The Journal of Pediatrics*, 257.
- Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer.
- Juul, J. (1995). *Dit Kompetente Barn*, Leonhardt & Høier Literary Agency A/S. It. Juul, J. (2011). *Il bambino è competente*. Feltrinelli.
- Konok V. , Binet M.-A. , Korom Á. , Pogány Á. , Miklósi Á. , Fitzpatrick C. (2024). Cure for tantrums? Longitudinal associations between parental digital emotion regulation and children's self-regulatory skills. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 3. <https://doi.org/10.3389/frcha.2024.1276154>
- Lazard, L. (2022). Digital mothering: Sharenting, family selfies and online affective-discursive practices. *Feminism & Psychology*, 32(4), 540–558. <https://doi.org/10.1177/09593535221083840>.
- Marangi, M. (2023). *Addomesticare gli schermi*. Scholé.
- Pasta, S. (2021). *Scuola digitale. Dai primi computer in aula all'educazione alla cittadinanza*. Rivoltella, P. C. *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Raffaello Cortina Editore.
- Ponte, C., Mascheroni, G., Batista, S., Garmendia, M., Martinez, G., & Cino, D. (2023). Children’s digital mediation: The family climate in Spain, Italy and Portugal. *Observatorio (OBS)*, 17(2). <https://doi.org/10.15847/obsOBS17220232214>.
- Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. MIT Press.

- Tisseron, S. (2024). 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Scholé.
- Vermersch, P. (1990). Questionner l'action: l'entretien d'explicitation. *Psychologie Française*, 35-3.
- Vermersch, P. (1993). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Winner, E. (2022). *Le capacità metaforiche sorprendentemente precoci dei bambini*, in Reggio Children (a cura di). *Un pensiero in festa. Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini*. Reggio Children.