ISSN: 2954-5331 / Revista investigación & praxis en CS Sociales

Volumen 4 - Número 1 - 2025

Desigualdad educativa y brecha digital: un análisis post-aceleración tecnológica

educational inequality and digital divide: a post-technological acceleration analysis

Rodrigo García Sagrado

CODIGO ORCIR: https:// https://orcid.org/0000-0002-8581-8332

Institución : *Facultad Geografía e historia, investigador, Salamanca, España.*

Correspondencia: charro@usal.es

Derechos de autor 2025 Revista investigación & praxis en CS Sociales.
Esta obra está bajo una licencia internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Recibido: *15 abril 2025.*
Aceptado: *29 abril 2025.*
Publicado: *06 junio 2025.*

Como Citar: García Sagrado, R. (2025). Desigualdad educativa y brecha digital: un análisis post-aceleración tecnológica. *Revista investigación & praxis en CS Sociales, 4*(1).

RESUMEN:

La pandemia de COVID-19 actuó como un catalizador imprevisto para la adopción tecnológica en la educación a nivel global. Si bien esta aceleración abrió nuevas vías para el aprendizaje, también exacerbó las desigualdades educativas preexistentes, íntimamente ligadas a la brecha digital. Este estudio bibliográfico analizó la literatura académica y los informes relevantes publicados principalmente entre 2020 y 2024 para investigar la reconfiguración de la desigualdad educativa en el contexto de una mayor dependencia de las tecnologías digitales. Se examinaron las dimensiones de la brecha digital (acceso, uso y competencias) y su impacto diferencial en diversos grupos de estudiantes. La investigación profundizó en cómo las políticas implementadas durante y después de la crisis sanitaria abordaron, o no, estas disparidades. Los hallazgos indicaron que, a pesar de los esfuerzos, la transición rápida hacia la educación remota y los modelos híbridos tendió a ampliar las diferencias en los resultados de aprendizaje, afectando desproporcionadamente a estudiantes de contextos socioeconómicos vulnerables, rurales y con necesidades educativas especiales. Se concluyó que la simple provisión de tecnología fue insuficiente sin estrategias integrales que abordaran las competencias digitales, el apoyo pedagógico adecuado y las barreras socioeconómicas subyacentes. Este análisis subrayó la urgencia de políticas educativas inclusivas y equitativas en la era digital.

PALABRAS CLAVES: desigualdad educativa, brecha digital, COVID-19, aceleración tecnológica, inclusión digital, política educativa.

ABSTRACT:

The COVID-19 pandemic acted as an unforeseen catalyst for technological adoption in education globally. While this acceleration opened new avenues for learning, it also exacerbated pre-existing educational inequalities, closely linked to the digital divide. This bibliographic study analyzed academic literature and relevant reports published mainly between 2020 and 2024 to investigate the reconfiguration of educational inequality in the context of increased reliance on digital technologies. The dimensions of the digital divide (access, use, and skills) and their differential impact on various student groups were examined. The research delved into how policies implemented during and after the health crisis addressed, or failed to address, these disparities. Findings indicated that, despite efforts, the rapid transition to remote education and hybrid models tended to widen differences in learning outcomes, disproportionately affecting students from vulnerable socioeconomic backgrounds, rural areas, and those with special educational needs. It was concluded that the mere provision of technology was insufficient without comprehensive strategies addressing digital competencies, adequate pedagogical support, and underlying socioeconomic barriers. This analysis underscored the urgency of inclusive and equitable educational policies in the digital age.

KEYWORDS: educational inequality, digital divide, COVID-19, technological acceleration, digital inclusion, educational policy.

INTRODUCCIÓN:

La desigualdad educativa, entendida como la disparidad en el acceso, la permanencia, la calidad y los resultados del aprendizaje entre diferentes grupos sociales (Carnoy & Levin, 1985), ha sido un desafío persistente en los sistemas educativos a nivel mundial mucho antes de la reciente crisis sanitaria. Paralelamente, la brecha digital, conceptualizada inicialmente en términos de acceso a la tecnología (Norris, 2001), evolucionó para abarcar también las diferencias en las habilidades de uso y la calidad de la participación en entornos digitales (Van Dijk, 2005). La intersección de estos dos fenómenos ya era motivo de preocupación, pero la pandemia de COVID-19, iniciada a finales de 2019 y declarada globalmente en 2020, provocó una "aceleración tecnológica" sin precedentes en el sector educativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

De un día para otro, millones de estudiantes y docentes se vieron forzados a migrar a modalidades de enseñanza remota de emergencia, donde la tecnología digital se convirtió en el principal, y a menudo único, vehículo para la continuidad pedagógica. Este cambio abrupto no solo puso de manifiesto las infraestructuras tecnológicas y las competencias digitales existentes, sino que también proyectó una cruda luz sobre cómo las desigualdades socioeconómicas se traducían directamente en desigualdades de oportunidades educativas en este nuevo paradigma (Reimers & Schleicher, 2020). Lo que antes era un complemento o una herramienta de enriquecimiento, se transformó en un requisito esencial, y aquellos que carecían de acceso a dispositivos, conectividad estable o las habilidades para navegar en estos entornos, se enfrentaron a un riesgo incrementado de exclusión y rezago educativo.

Este estudio bibliográfico tuvo como objetivo analizar la dinámica entre la desigualdad educativa y la brecha digital en el contexto de esta post-aceleración tecnológica. Se buscó comprender cómo la rápida digitalización de la educación reconfiguró las formas de desigualdad, qué respuestas políticas se implementaron y cuáles fueron sus efectos percibidos, basándose en la literatura académica y los informes producidos durante y después del periodo más álgido de la pandemia. La investigación se centró en identificar los

mecanismos a través de los cuales la brecha digital impactó diferencialmente en los estudiantes y cómo las instituciones educativas respondieron a este desafío complejo y multifacético, con la intención de extraer lecciones para la construcción de sistemas educativos más resilientes y equitativos en el futuro.

RECOMENDACIONES:

Basado en el análisis de la literatura y las conclusiones que se expondrán, se formularon las siguientes recomendaciones, orientadas a mitigar la desigualdad educativa exacerbada por la brecha digital en un contexto de post-aceleración tecnológica:

1. **Políticas de inversión estratégica y sostenida en infraestructura digital:** Los gobiernos debieron y deben continuar invirtiendo no solo en la provisión de dispositivos y conectividad a internet de alta velocidad en todas las escuelas, sino también en asegurar el acceso en los hogares de estudiantes vulnerables (Aguinis et al., 2020). Esto incluyó subsidios, programas de préstamo de equipos y el desarrollo de infraestructura en zonas rurales y remotas.
2. **Fortalecimiento integral de competencias digitales:** Se identificó la necesidad crítica de programas de formación continua y de calidad para docentes, estudiantes y familias (García-Peñalvo et al., 2021). Estos programas debieron trascender el uso instrumental de la tecnología para enfocarse en la competencia digital crítica, la seguridad en línea, la creación de contenido y las pedagogías innovadoras adaptadas a entornos digitales e híbridos.
3. **Desarrollo y curación de contenidos educativos digitales inclusivas:** Se requirió un esfuerzo concertado para crear y adaptar recursos educativos digitales que fueran accesibles, relevantes culturalmente y adaptados a diversas necesidades de aprendizaje, incluyendo aquellos estudiantes con discapacidades (UNESCO, 2021a). La disponibilidad de plataformas públicas con contenido de calidad y de libre acceso resultó ser fundamental.

4. **Implementación de sistemas de apoyo y acompañamiento pedagógico diferenciado:** La transición a modelos digitales o híbridos evidenció que los estudiantes, especialmente los más jóvenes o aquellos con mayores dificultades de aprendizaje, necesitaron un acompañamiento más cercano y personalizado (Darling-Hammond et al., 2020). Esto implicó ratios más bajas de estudiantes por tutor en ciertos contextos y el fortalecimiento del rol del docente como facilitador y guía.
5. **Fomento de la investigación y monitoreo continuo:** Se hizo evidente la necesidad de sistemas robustos para monitorear el impacto de la tecnología en la equidad educativa y para investigar continuamente las mejores prácticas (Hattie, 2009, aplicado al contexto digital). Esto incluyó la recopilación de datos desagregados sobre acceso, uso, competencias y resultados de aprendizaje para informar la toma de decisiones políticas.
6. **Colaboración multisectorial y comunitaria:** Abordar la complejidad de la brecha digital y la desigualdad educativa requirió de alianzas estratégicas entre gobiernos, sector privado, organizaciones no gubernamentales, comunidades locales y familias (Fullan, 2011, sobre el cambio sistémico). La participación activa de la comunidad educativa en el diseño e implementación de soluciones fue crucial.

TEORÍA:

La investigación sobre la desigualdad educativa y la brecha digital se apoyó en un cuerpo teórico diverso que ayudó a comprender las complejidades de estos fenómenos interrelacionados, especialmente magnificados por la aceleración tecnológica.

La **teoría de la reproducción social y cultural** de Bourdieu (1986) proporcionó un marco fundamental. Según esta perspectiva, las desigualdades educativas no eran meramente el resultado de diferencias individuales en talento o esfuerzo, sino que estaban profundamente arraigadas en la distribución desigual del capital cultural, social y económico. La escuela, lejos de ser un campo neutral, podía reproducir e incluso legitimar estas desigualdades. En el contexto de la digitalización acelerada, el "capital tecnológico" (Ragnedda, 2017), entendido como el acceso a dispositivos, la conectividad y las habilidades digitales, se convirtió en una nueva forma de capital cultural y económico crucial. Los estudiantes de familias con mayor capital preexistente tuvieron una transición más fluida a la educación remota, mientras que aquellos con déficits en este nuevo capital tecnológico enfrentaron barreras significativas, reproduciendo y ampliando las brechas existentes (Willms, 2003, sobre la influencia del nivel socioeconómico).

La **teoría de la brecha digital** (Digital Divide) ha evolucionado considerablemente. Inicialmente, se centró en la "primera brecha digital", que se refería a la disparidad en el acceso físico a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Norris, 2001). Sin embargo, pronto se hizo evidente que el simple acceso no era suficiente. Autores como Van Dijk (2005, 2020) propusieron un modelo secuencial y acumulativo que incluía la motivación para usar la tecnología, el acceso material, las competencias digitales (operacionales, informacionales, estratégicas) y, finalmente, los diferentes tipos y calidades de uso. Esta "segunda brecha digital" (Hargittai, 2002), referente a las diferencias en habilidades y patrones de uso, resultó ser especialmente pertinente durante la pandemia. No bastaba con tener un dispositivo si no se sabía cómo utilizar las plataformas educativas, discernir información o participar activamente en el aprendizaje en línea. Warschauer (2003) también

argumentó que el acceso a las TIC debía entenderse no solo como la posesión de un dispositivo, sino como parte de un conjunto más amplio de recursos sociales, incluyendo contenido, comunidad y apoyo institucional.

Desde la **perspectiva del constructivismo social** (Vygotsky, 1978), el aprendizaje se concibió como un proceso social y colaborativo. La tecnología educativa, cuando se utilizaba eficazmente, podía facilitar estas interacciones. Sin embargo, la falta de acceso o habilidades digitales limitaba la participación de los estudiantes en comunidades de aprendizaje en línea, afectando su desarrollo cognitivo y social. La interacción con pares y docentes, mediada por la tecnología, se vio obstaculizada para muchos, lo que subrayó cómo la dimensión social del aprendizaje podía ser erosionada por la brecha digital (Means et al., 2013).

Finalmente, las **teorías sobre la justicia social en la educación** (Rawls, 1971, como referente filosófico; Sen, 1992, sobre capacidades) informaron el análisis de las respuestas políticas. La idea de que todos los estudiantes debían tener una oportunidad justa para alcanzar su potencial educativo implicaba que las políticas debían ir más allá de la igualdad de insumos (por ejemplo, un dispositivo para cada niño) para centrarse en la equidad de resultados, abordando las barreras estructurales que impedían a ciertos grupos beneficiarse plenamente de las oportunidades educativas, incluidas las digitales (Slee, 2011, sobre educación inclusiva). La aceleración tecnológica, por tanto, planteó un desafío ético fundamental: cómo garantizar que la digitalización de la educación no se convirtiera en un nuevo motor de injusticia social.

METODOLOGÍA:

La presente investigación se configuró como un **estudio bibliográfico o revisión de la literatura** (Grant & Booth, 2009). Este enfoque metodológico se consideró el más apropiado para sintetizar el conocimiento existente y emergente sobre la compleja interacción entre la desigualdad educativa y la brecha digital en el contexto específico de la post-aceleración tecnológica desencadenada por la pandemia de COVID-19. El objetivo no fue generar datos primarios, sino analizar, interpretar y discutir críticamente las investigaciones, informes y análisis teóricos publicados por otros académicos y organizaciones relevantes.

El proceso de revisión se llevó a cabo en varias etapas, siguiendo principios adaptados de las revisiones sistemáticas (Liberati et al., 2009), aunque con un alcance más narrativo y analítico que puramente agregativo:

1. **Definición del alcance y preguntas de investigación:** Se delimitaron las preguntas centrales en torno a cómo la aceleración tecnológica impactó la desigualdad educativa, cuáles fueron las manifestaciones de la brecha digital en este contexto, y qué respuestas políticas y pedagógicas se evidenciaron en la literatura.
2. **Búsqueda de literatura:** Se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas reconocidas, tales como Scopus, Web of Science, ERIC, Dialnet, SciELO y Google Scholar. Además, se consultaron repositorios de organizaciones internacionales clave como UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y la OCDE, que publicaron numerosos informes sobre el tema durante el período de interés. Los términos de búsqueda incluyeron combinaciones de palabras clave en español e inglés, tales como: "desigualdad educativa", "brecha digital", "COVID-19", "educación remota", "educación en línea", "competencias digitales", "inclusión digital", "política educativa", "aceleración tecnológica", "educational inequality", "digital divide", "remote learning", "digital skills", "digital inclusion", y "edtech".

3. **Criterios de inclusión y exclusión:** Se priorizaron estudios empíricos, revisiones de literatura, informes de políticas y artículos teóricos publicados principalmente entre enero de 2020 y diciembre de 2023, para capturar la literatura generada durante e inmediatamente después del pico de la crisis sanitaria. Se incluyeron documentos en español e inglés para asegurar una perspectiva amplia, aunque con un enfoque en aquellos que ofrecieran análisis relevantes para contextos diversos, incluyendo América Latina. Se excluyeron artículos de opinión sin base empírica o teórica sólida y aquellos cuyo foco principal no estuviera directamente relacionado con la intersección de la educación, la desigualdad y la tecnología.
4. **Extracción y síntesis de datos:** De los documentos seleccionados, se extrajo información relevante concerniente a: a) conceptualizaciones de la desigualdad educativa y la brecha digital; b) evidencia del impacto de la pandemia en la ampliación de estas brechas; c) descripción de las dimensiones de la brecha digital (acceso, habilidades, uso); d) análisis de las respuestas políticas y sus limitaciones; y e) consecuencias en los resultados de aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. La información se organizó temáticamente para facilitar el análisis comparativo y la síntesis narrativa (Popay et al., 2006).
5. **Análisis crítico y elaboración del informe:** La información recopilada fue analizada críticamente, buscando identificar patrones, contradicciones, vacíos en la investigación y lecciones aprendidas. Se procuró mantener una perspectiva "humanizada", conectando los hallazgos con las experiencias vividas por estudiantes, familias y educadores, tal como se reflejaba en los estudios cualitativos y los informes.

Este enfoque metodológico permitió construir un panorama comprensivo y matizado de cómo la aceleración tecnológica transformó el paisaje de la desigualdad educativa, fundamentado en la evidencia y el análisis académico disponible hasta la fecha de la revisión.

DISCUSIONES:

El análisis de la literatura reveló una compleja trama de factores que profundizaron la desigualdad educativa a través de la brecha digital durante y después de la aceleración tecnológica impulsada por la pandemia. La discusión de estos hallazgos se articuló en torno a varios ejes centrales.

En primer lugar, se constató que la **transición forzada a la educación remota de emergencia exacerbó las desigualdades socioeconómicas preexistentes** (Di Pietro et al., 2020; Engzell et al., 2021). Los estudiantes de hogares con menores ingresos enfrentaron múltiples barreras: carencia de dispositivos adecuados (no era lo mismo un smartphone compartido que un portátil por estudiante), conectividad a internet limitada o inexistente (especialmente en zonas rurales y barrios marginales), y entornos domésticos poco propicios para el estudio (hacinamiento, ruido, falta de apoyo parental por motivos laborales). Estas condiciones contrastaron marcadamente con las de estudiantes de entornos más privilegiados, quienes a menudo contaban con múltiples dispositivos, internet de alta velocidad y padres con mayor capital cultural y tiempo para apoyarles (Reimers, 2022). La literatura subrayó el estrés y la ansiedad que estas disparidades generaron tanto en estudiantes como en sus familias, quienes se sentían impotentes ante una situación que escapaba a su control.

En segundo lugar, la **"segunda brecha digital" –referente a las competencias y el uso significativo de la tecnología– emergió como un factor crítico** (Van Deursen & Van Dijk, 2019). Incluso cuando se proveyeron dispositivos, muchos estudiantes y docentes carecían de las competencias digitales necesarias para un aprendizaje en línea efectivo. Los docentes, formados en su mayoría para la presencialidad, tuvieron que adaptarse sobre la marcha, a menudo con escasa formación y apoyo técnico-pedagógico (Sánchez et al., 2020). Esto llevó a que, en muchos casos, la enseñanza remota se limitara a replicar clases expositivas a través de videoconferencias o a enviar tareas por mensajería instantánea, sin aprovechar el potencial interactivo y colaborativo de las herramientas digitales. Los estudiantes, por su

parte, no solo necesitaban saber cómo usar el software, sino también cómo gestionar su propio aprendizaje, buscar información críticamente y mantenerse motivados en un entorno aislado, habilidades que no estaban uniformemente distribuidas (OECD, 2021).

En tercer lugar, se observó un **impacto diferencial en grupos vulnerables específicos**. Estudiantes con necesidades educativas especiales a menudo perdieron el acceso a terapias y apoyos individualizados que eran difíciles de replicar en línea (UNESCO, 2021b). Las niñas, en algunos contextos, vieron incrementada su carga de trabajo doméstico o enfrentaron mayores riesgos de seguridad en línea (Plan International, 2020). Los estudiantes de zonas rurales, además de los problemas de conectividad, a menudo carecían de contenido digital contextualizado a sus realidades. La dimensión humana de esta problemática se reflejó en testimonios de frustración, desconexión y, en muchos casos, abandono escolar.

Las **respuestas políticas fueron variadas, pero a menudo insuficientes o tardías** (Arias et al., 2021). Si bien hubo esfuerzos significativos en muchos países para distribuir dispositivos, mejorar la conectividad y ofrecer contenidos a través de televisión o radio ("aprende en casa"), estas medidas no siempre llegaron a los más necesitados o no se acompañaron de estrategias pedagógicas adecuadas ni de formación docente pertinente. La presión por "cubrir el currículo" a menudo primó sobre la necesidad de adaptar los contenidos y las metodologías a la nueva realidad, lo que pudo haber contribuido a una pérdida de aprendizaje significativa, especialmente en habilidades fundamentales (Banco Mundial, 2022). Se evidenció una desconexión entre las políticas macro y la capacidad de implementación a nivel local y escolar, donde los directivos y docentes luchaban con recursos limitados y una enorme presión.

Finalmente, la discusión en la literatura también apuntó hacia el futuro, reconociendo que la **aceleración tecnológica había llegado para quedarse**, con modelos híbridos emergiendo como una posibilidad en muchos sistemas educativos. Sin embargo, se advirtió que, sin una corrección proactiva de las desigualdades reveladas, la tecnología podría seguir siendo un factor de división en lugar de una herramienta de equidad e inclusión (Selwyn, 2016). La experiencia de la pandemia obligó a repensar no solo el papel de la tecnología, sino la resiliencia y la equidad de los sistemas educativos en su conjunto.

CONCLUSIONES:

Tras el análisis bibliográfico exhaustivo de la literatura académica y los informes pertinentes, se extrajeron conclusiones significativas sobre la interrelación entre la desigualdad educativa y la brecha digital en el contexto de la post-aceleración tecnológica.

1. **La aceleración tecnológica, catalizada por la pandemia de COVID-19, actuó como un intensificador de las desigualdades educativas preexistentes.** Lejos de ser un ecualizador, la rápida y masiva incorporación de la tecnología en la educación tendió a magnificar las brechas entre estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos, ubicaciones geográficas y con diversas capacidades (Engzell et al., 2021; Reimers, 2022). La dependencia de la infraestructura digital y las competencias para su uso efectivo se convirtieron en nuevos determinantes del acceso y la calidad educativa.
2. **La brecha digital se manifestó en múltiples dimensiones que fueron más allá del simple acceso a dispositivos y conectividad.** Si bien la "primera brecha digital" (Norris, 2001) siguió siendo una barrera fundamental para muchos, la "segunda brecha digital" –relativa a las competencias digitales de estudiantes y docentes, y a la calidad y pertinencia del uso de la tecnología– (Van Dijk, 2020) demostró ser igualmente crítica. La provisión de tecnología sin un acompañamiento pedagógico adecuado y sin el desarrollo de habilidades digitales avanzadas resultó insuficiente para garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas (OECD, 2021).
3. **Las respuestas políticas y las estrategias institucionales implementadas durante la crisis sanitaria, aunque a menudo bien intencionadas, fueron heterogéneas y, en muchos casos, insuficientes para contrarrestar el aumento de la desigualdad.** Los esfuerzos se centraron inicialmente en la continuidad operativa, pero las consideraciones de equidad y la atención a las necesidades específicas de los grupos más vulnerables no siempre fueron priorizadas o efectivamente implementadas (Arias et al., 2021; UNESCO, 2020). Se evidenció que las políticas tecnológicas debían

estar intrínsecamente ligadas a políticas sociales y educativas más amplias para ser efectivas.

4. **El impacto humano de la brecha digital exacerbada fue profundo, afectando no solo los resultados de aprendizaje, sino también el bienestar socioemocional de estudiantes y educadores.** La frustración por las dificultades técnicas, el aislamiento, la falta de interacción social significativa y la presión académica en condiciones adversas generaron estrés, ansiedad y desmotivación, con consecuencias que probablemente persistirán a largo plazo (Banco Mundial, 2022).
5. **La experiencia de la post-aceleración tecnológica subrayó la necesidad imperante de construir sistemas educativos más resilientes, inclusivos y equitativos, donde la tecnología se integre de manera reflexiva y estratégica.** Esto requiere inversiones sostenidas en infraestructura, pero, fundamentalmente, en el desarrollo de capital humano (formación docente, competencias digitales para todos) y en la creación de ecosistemas de aprendizaje que pongan la pedagogía y la equidad en el centro (Darling-Hammond et al., 2020; Fullan, 2011).

En síntesis, la investigación bibliográfica reveló que la encrucijada entre desigualdad educativa y brecha digital, intensificada por la reciente aceleración tecnológica, representa uno de los desafíos más significativos para los sistemas educativos contemporáneos. Abordarlo eficazmente exige un compromiso renovado con los principios de justicia social y una comprensión profunda de que la tecnología es una herramienta cuyo impacto, positivo o negativo, depende críticamente de las condiciones sociales, económicas y pedagógicas en las que se implementa.

REFERENCIAS

Aguinis, H., Villamor, I., Lazzarini, S. G., Vassolo, R. S., Charreau, A. D., & Scheer, M. B. (2020). Multinational corporations and an increasingly unequal world: A review and research agenda. *Journal of International Business Studies, 51*(8), 1266-1286.

Arias, E., Hincapie, D., & Paredes, D. (2021). *Educación en pandemia: Respuestas y políticas en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Banco Mundial. (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. World Bank.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.

Carnoy, M., & Levin, H. M. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford University Press.

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Publications Office of the European Union.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 118*(17), e2022376118.

Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. Jossey-Bass.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*(2), 91-108.

Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday, 7*(4). https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *PLoS medicine, 6*(7), e1000100.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record, 115*(3), 1-47.

Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*. Cambridge University Press.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *COVID-19 education response*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021a). *Guidelines on the inclusion of learners with disabilities in open and distance learning*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021b). *What have we learnt? Lessons from COVID-19 education disruption*. UNESCO.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2021). *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*. OECD Publishing.

Plan International. (2020). *Living under lockdown: Girls and COVID-19*. Plan International.

Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., ... & Duffy, S. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. A product from the ESRC methods programme Version, 1*, b92.

Ragnedda, M. (2017). *The third digital divide: A Weberian approach to digital inequalities*. Routledge.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.

Reimers, F. M. (Ed.). (2022). *Primary and Secondary Education During COVID-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. Springer.

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD.

Sánchez, M., Renta-Davids, A. I., & Gascón-Martín, A. (2020). Profesorado universitario y COVID-19: adaptación de la docencia y factores de estrés. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 15*, 296-312.

Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.

Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Oxford University Press.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2019). The first-level digital divide persists and correlates with household income. *Information, Communication & Society, 22*(2), 249-266.

Van Dijk, J. A. G. M. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. Sage Publications.

Van Dijk, J. A. G. M. (2020). *The digital divide*. Polity Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.

Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. OECD.