



**UNIVERSIDAD
DE BURGOS**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**Utilización, formación y valoración de las TIC entre los
profesionales de la educación social en España. Una
reflexión sobre la práctica.**

Doctorando: Alejandro Martínez Pérez

Director: Fernando Lezcano Barbero

Julio 2020

*A mis padres, Mercedes y José Manuel
y a mi hermana Sara,
por acompañarme en este camino.*

La educación se rehace constantemente en la praxis.

Para ser, tiene que estar siendo.

Paulo Freire. Pedagogía del oprimido, 1970.



UNIVERSIDAD DE BURGOS

D. *Fernando Lezcano Barbero*, profesor de la Universidad de Burgos

HACE CONSTAR que la Tesis Doctoral titulada *“Utilización, formación y valoración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación entre los profesionales de la Educación Social en España. Una reflexión sobre la práctica”*, realizado por D^a. *Alejandro Martínez Pérez*, reúne todas las condiciones exigibles para ser presentada y defendida públicamente, tanto por la relevancia y actualidad del tema tratado como por el procedimiento metodológico seguido: adecuada contextualización, riguroso procedimiento de obtención de datos, así como un buen tratamiento de la información y correcta argumentación de las conclusiones. La presente investigación presenta importantes nuevas líneas de investigación.

Por todo ello manifiesto mi acuerdo para que sea autorizada la presentación y defensa del trabajo referido.

Burgos, 20 de julio de 2020

DIRECTOR DE LA TESIS

Una firma manuscrita en tinta azul que parece leer "Lezcano".

Fdo. Fernando Lezcano Barbero

Agradecimientos

Tras varios años de desarrollo, con altibajos, la tesis doctoral ha llegado a su fin. Comenzó con la matriculación en el programa de doctorado de la UBU a finales de 2015 y se ha extendido durante casi 5 años. Ha sido un periodo largo y ha habido momentos de mayor motivación y otros más complicados. Aún recuerdo cuando me planteé realizar la tesis, sin tener definida aún muy bien la temática, y hablé con Fernando Lezcano para proponerle dirigirla.

Es a mi director, Fernando Lezcano, a quien debo agradecer en primer lugar por aceptar dirigirme la tesis y guiarme durante todo este largo proceso. Ha sido mucho tiempo de trabajo en el que pacientemente ha resuelto mis dudas, me ha animado a continuar y me ha acompañado en lo que para mi ha sido un camino en el que descubrir como llevar a cabo una investigación. Son incontables los mails que me ha respondido y las reuniones presenciales y telefónicas que ha atendido, sin las cuales no podría haber finalizado este trabajo.

Debo agradecer también a todas las personas que han participado en el desarrollo de la investigación: los expertos/as que validaron el cuestionario, las personas participantes en los *focus groups*, las personas que completaron el cuestionario, a los colegios profesionales por su difusión y a las páginas y grupos de educación social que se hicieron eco de este. En definitiva, a cualquier profesional de la educación social que, de una u otra manera, ha contribuido en el proceso de realización.

Tengo que agradecer también a mi familia, a mis padres y a mi hermana, por el apoyo para llevar a cabo esta tarea y por aguantarme y animarme durante todo este largo proceso.

A todas las personas que se han interesado por las tesis y me han animado a seguir con ella en los momentos más difíciles. Han sido muchos: amigos/as, compañeros/as de trabajo, profesores/as de la Facultad....

Un agradecimiento especial para mis amigos, a quienes en ocasiones he dejado abandonados en algunos planes por la tesis y, en otras ocasiones, los he aburrido hablando de ella.

Tengo que agradecer también a aquellos colegas y compañeros/as de tesis con los que he compartido largos ratos en la cafetería de la Facultad hablando sobre estas, sobre el SPSS o sobre los congresos.

En definitiva, como seguro que me dejó a alguien, muchas gracias a todas las personas que a lo largo de estos años me han acompañado o han participado el desarrollo de este trabajo de alguna manera.

Índice

Índice de tablas	- 14 -
Índice de figuras	- 18 -
Introducción.....	- 21 -
<i>Primera parte. Bases conceptuales de la investigación.</i>	
<i>Capítulo 1. Origen y evolución de la educación social</i>	- 35 -
1.1. Los inicios de la educación social.....	- 38 -
1.2. Los antecedentes en España.....	- 46 -
1.3. Hacia una titulación universitaria	- 48 -
1.4. La Diplomatura en Educación Social	- 52 -
1.5. El grado en Educación Social	- 55 -
1.6. Perfil profesional de educador/a social en la actualidad.....	- 58 -
1.6.1. Los Colegios Profesionales	- 58 -
1.6.2 Perfiles y campos de acción	- 60 -
1.6.2.1. Servicios sociales y educación social	- 65 -
1.6.2.2. El trabajo con menores en educación social	- 69 -
1.6.2.5. Sistema educativo y educación social.....	- 70 -
1.7 Actores de la profesionalización.....	- 74 -
1.8. La Educación Social en Europa	- 81 -
1.8.1. Desarrollo y evolución de los sistemas de bienestar Europeos y los modelos de educación social	- 82 -
1.8.2. La educación social en Europa desde una perspectiva profesional.....	- 85 -
1.8.3. La formación en educación social en Europa.....	- 88 -
<i>Capítulo 2. Las TIC en la educación social</i>	- 95 -
2.1. Sociedad de la Información y el Conocimiento.....	- 95 -
2.2. La competencia digital.....	- 99 -
2.2.1. Concepto y selección de competencias	- 99 -
2.2.2. La competencia digital en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales.	- 107 -
2.2.3. Competencia digital en el perfil profesional de los educadores/as sociales.....	- 115 -
2.3. Las TIC y la educación social.....	- 119 -

2.3.1. Digitalización de las entidades profesionales.....	- 128 -
2.3.2. Digitalización de los educadores y educadoras sociales	- 132 -
2.3.3. Experiencias TIC en el marco de la educación social	- 137 -
2.3.4. Clasificación de los usos de las TIC en educación social	- 146 -
2.4. La Web 2.0 y sus implicaciones en educación social	- 148 -
2.4.1. Concepto y desarrollo de la Web 2.0	- 148 -
2.4.2. Web 2.0 y sus implicaciones en la educación social.....	- 150 -
2.4.3. Herramientas de la Web 2.0	- 152 -
2.4.3.1. La Web 2.0 como herramienta de trabajo en la educación social	- 155 -
2.5 TIC y educación social en la Unión Europea	- 171 -
2.5.1. La innovación social con TIC en la Unión Europea	- 174 -

Segunda parte. Investigación.

Capítulo 3. Diseño de la investigación	- 185 -
3.1. Objetivos de la investigación.....	- 185 -
3.2. Justificación metodológica	- 185 -
3.3. Propuesta de diseño de la investigación	- 187 -
3.4. Herramientas de investigación.....	- 188 -
3.4.1. El cuestionario EdSocEval_V2	- 188 -
3.4.1.1 Validación por expertos.....	- 190 -
3.4.1.2 Validez interna de la herramienta	- 192 -
3.4.2 Fase cualitativa. Focus Group.....	- 200 -
3.5. Universo muestral	- 205 -
3.5.1. Técnicas de muestreo y desarrollo de la fase cuantitativa	- 205 -
3.5.1.2 Muestra de la fase cuantitativa	- 206 -
3.5.2 Muestra de la fase cualitativa.....	- 211 -
3.5.2.1 Desarrollo de los focus group.....	- 213 -
Capítulo 4. Resultados	- 217 -
4.1. Primera fase. Investigación cuantitativa.	- 217 -
4.1.1. Análisis descriptivo y relación entre variables.....	- 218 -
4.1.1.1. Factor número 1: componentes TIC de sobremesa fijos	- 218 -
4.1.1.2. Factor número 2: formación recibida en TIC	- 218 -
4.1.1.3. Factor número 3: Almacenamiento y tablet.....	- 235 -
4.1.1.4. Factor número 4: Uso de las TIC y satisfacción laboral.....	- 244 -
4.1.1.5. Factor número 5: Valoración de las TIC.	- 253 -

4.1.1.6. Factor número 6: Televisión y DVD.	- 263 -
4.1.1.7. Factor número 7: equipos audiovisuales.....	- 268 -
4.1.1.8. Factor número 8: equipos portátiles.	- 274 -
4.1.1.9. Otros datos de interés resultantes de la aplicación de cuestionario.	- 280 -
4.1.1.9.1. El uso de la PDI.....	- 280 -
4.1.1.9.2. Presencia en la red de las entidades de trabajo	- 281 -
4.1.1.9.3. Otras valoraciones sobre las TIC y la educación social	- 282 -
4.1.1.9.4. Uso de las herramientas TIC.....	- 283 -
4.1.2. Análisis inferencial.....	- 283 -
4.1.2.1. Chi cuadrado de los factores.....	- 283 -
4.1.2.2. Relación entre formación y uso de las TIC	- 288 -
4.1.2.3. ANOVA de los factores.....	- 289 -
4.1.2.4. ANOVA sobre el uso de las herramientas analizadas.	- 296 -
4.2. Segunda fase. Investigación cualitativa: Focus group.	- 298 -
Capítulo 5. Discusión y conclusiones	- 313 -
5.1. Discusión	- 313 -
5.2. Conclusiones.....	- 321 -
5.2.1. Objetivo uno: disponibilidad y uso de los recursos tecnológicos	- 321 -
5.2.2. Objetivo dos: tipos de uso de las TIC	- 322 -
5.2.3. Objetivo tres: formación recibida en TIC	- 323 -
5.2.4. Objetivo cuatro: valoración de las TIC en educación social.....	- 324 -
5.2.5. Buscando una síntesis.....	- 325 -
5.3. Nuevas líneas de investigación	- 328 -
5.4. Limitaciones del trabajo.....	- 329 -
5.5. Difusión de la investigación	- 330 -
Referencias bibliográficas	- 334 -
Anexos	- 363 -
Anexo 1. Cuestionario EdSocEval_V1.	
Anexo 2. Correo electrónico revisión por expertos.	
Anexo 3. Cuestionario EdSocEval_V2.	
Anexo 4. Preguntas para los <i>focus group</i> .	
Anexo 5. Carta de contacto a los colegios profesionales.	
Anexo 6. Consentimiento informado.	

Índice de tablas

Tabla 1.1. Materias troncales de la Diplomatura en Educación Social.....	- 53 -
Tabla 1.2. Plazas ofertadas y demandadas en Educación social. Cursos 2001/02 y 2002/03.....	- 55 -
Tabla 1.3. Configuración del sistema universitario español antes y después de la convergencia europea	- 56 -
Tabla 1.4. Colectivos y ámbitos de intervención	- 61 -
Tabla 1.5. La educación social en las leyes de servicios sociales	- 68 -
Tabla 1.6. Creación de los diferentes colegios profesionales de educación social	- 76 -
Tabla 1.7. Congresos de Educación Social	- 77 -
Tabla 1.8. La titulación en Educación Social en España.....	- 79 -
Tabla 1.9. Denominaciones de la profesión en los diferentes países europeos.....	- 88 -
Tabla 1.10. Estudios de educación social en Europa	- 89 -
Tabla 1.11. Niveles de cualificación EQF.....	- 90 -
Tabla 2.1. Categorías de las competencias OCDE.....	- 102 -
Tabla 2.2. Competencias en la LOE y LOMCE.....	- 107 -
Tabla 2.3. Competencias transversales y específicas en educación social.....	- 109 -
Tabla 2.4. Relación de las competencias del grado educación social con las TIC	- 111 -
Tabla 2.5. La asignatura de TIC en los Grados de Educación Social	- 113 -
Tabla 2.6. Competencias clave de los educadores/as sociales	- 116 -
Tabla 2.7. Posibilidades de la red para la acción social	- 122 -
Tabla 2.8. Usos de las TIC por el educador/a social	- 123 -
Tabla 2.9. Redes sociales de educación social con mayor número de seguidores	- 137 -
Tabla 2.10. Experiencias TIC en educación social	- 139 -
Tabla 2.11. Usos de las TIC en educación social.....	- 147 -
Tabla 2.12. Dimensiones o ámbitos de alfabetización ante las nuevas formas culturales de la Web 2.0.	- 151 -
Tabla 3.1 Prueba de KMO y Bartlett.....	- 193 -
Tabla 3.2. Varianza total	- 194 -
Tabla 3.3 Matriz de componente rotado.....	- 196 -

Tabla 3.4. Alfa de Cronbach de los diferentes factores.....	- 200 -
Tabla 3.5. Años de experiencia	- 208 -
Tabla 3.6. Participantes de los focus group.....	- 212 -
Tabla 3.7. Desarrollo de los grupos de discusión.....	- 213 -
Tabla 4.1. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el factor número 1	- 219 -
Tabla 4.2. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 1 en función del sexo....	- 220 -
Tabla 4.3. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 1 por grupos de edad	- 221 -
Tabla 4.4. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 1 según años de experiencia laboral.....	- 223 -
Tabla 4.5. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 1 según tipo de contratación..	- 224 -
Tabla 4.6. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 1 según el ámbito de actuación	- 226 -
Tabla 4.7. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el factor número 2	- 227 -
Tabla 4.8. Tasa de formación recibida en los ítems que componen el factor 2 en función del sexo.....	- 228 -
Tabla 4.9. Tasa de formación recibida en los ítems que contiene el factor 1 por grupos de edad-	- 230 -
Tabla 4.10. Tasa de formación recibida en los ítems del factor 2 según años de experiencia laboral...	- 231 -
Tabla 4.11. Tasa de formación recibida en los ítems que componen el factor 2 según tipo de contratación	- 233 -
Tabla 4.12. Tasa de formación recibida en los ítems que componen el factor 2 según el ámbito de actuación.....	- 234 -
Tabla 4.13. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el factor número 3	- 236 -
Tabla 4.14. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas que componen el factor 3 en función del sexo.....	- 237 -
Tabla 4.15. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 3 por grupos de edad ..	- 239 -
Tabla 4.16. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 3 según años de experiencia laboral.....	- 241 -
Tabla 4.17. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 3 según tipo de contratación..	- 242 -

Tabla 4.18. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 3 según el ámbito de actuación.	- 244 -
Tabla 4.19. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el factor número 4	- 245 -
Tabla 4.20. Tasa de utilización de las TIC en función del sexo	- 246 -
Tabla 4.21. Tasa de utilización de las TIC en función de la edad	- 247 -
Tabla 4.22. Tasa de utilización de las TIC en función de la experiencia laboral	- 249 -
Tabla 4.23. Tasa de utilización de las TIC según el tipo de contratación	- 250 -
Tabla 4.24. Tasa de utilización de las TIC en función del ámbito de actuación	- 251 -
Tabla 4.25. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el factor número 4	- 254 -
Tabla 4.26. Tasa de acuerdo con los ítems que componen el factor 5 en función del sexo	- 256 -
Tabla 4.27. Tasa de acuerdo con los ítems que componen el factor 5 en función de la edad	- 257 -
Tabla 4.28. Tasa de acuerdo con los ítems que componen el factor 5 en función de la experiencia	- 259 -
Tabla 4.29. Tasa de acuerdo con los ítems que componen el factor 5 según tipo de contratación	- 260 -
Tabla 4.30. Tasa de acuerdo con los ítems que componen el factor 5 según el ámbito	- 262 -
Tabla 4.31. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el factor número 6	- 264 -
Tabla 4.32. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 6 en función del sexo	- 264 -
Tabla 4.33. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 6 en función de la edad	- 265 -
Tabla 4.34. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 6 en función de la experiencia	- 266 -
Tabla 4.35. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 6 en función del tipo de contratación	- 267 -
Tabla 4.36. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 6 en función del entorno de trabajo	- 268 -
Tabla 4.37. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el factor número 7	- 269 -
Tabla 4.38. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 7 en función del sexo	- 270 -
Tabla 4.39. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 7 en función de la edad	- 271 -

Tabla 4.40. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 7 en función de la experiencia.	- 272 -
Tabla 4.41. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 7 en función del tipo de contratación.	- 273 -
Tabla 4.42. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 7 en función del entorno de trabajo.	- 274 -
Tabla. 4.43. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el factor número 8.	- 275 -
Tabla 4.44. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 8 en función del sexo.	- 276 -
Tabla 4.45. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 8 en función de la edad.	- 277 -
Tabla 4.46. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 8 en función de la experiencia.	- 278 -
Tabla 4.47. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 8 en función de la contratación.	- 278 -
Tabla 4.48. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 8 en función del ámbito.	- 279 -
Tabla 4.49. Chi cuadrado de los factores.	- 286 -
Tabla 4.50. Tasa de usos de las TIC en función del nivel de formación recibida.	- 288 -
Tabla 4.51. Tasa de usos de las herramientas TIC en función del nivel de formación recibida ..	- 289 -
Tabla 4.52. ANOVA factor 1.	- 290 -
Tabla 4.53. ANOVA factor 2.	- 291 -
Tabla 4.54. ANOVA factor 4.	- 292 -
Tabla 4.55. ANOVA factor 5.	- 293 -
Tabla 4.56. ANOVA factor 6.	- 294 -
Tabla 4.57. ANOVA factor 7.	- 295 -
Tabla 4.58. ANOVA factor 8.	- 296 -
Tabla 4.59. ANOVA para el uso de herramientas TIC.	- 297 -
Tabla 4.60. Resumen de resultados cualitativos.	- 310 -

Índice de figuras

Figura 1.1. Ámbitos de trabajo en Educación Social. Fuente: Álvarez Fernández (2017).	- 64 -
Figura 1.2. Recursos de los actores que contribuyen a la profesionalización de la educación social... - 74 -	
Figura 1.3. Planteamientos Europeos de la Educación Social.	- 85 -
Figura 1.4. Niveles de ubicación de la profesión en Europa.....	- 87 -
Figura 2.1. El perfil competencial del educador o educadora social en España. Fuente: Eslava Suanes (2019).	- 118 -
Figura 2.2. Imagen de eduso.net.....	- 129 -
Figura 2.3 Herramientas web 2.0 para el trabajo en educación social	- 157 -
Figura 3.1. Tipología de los Cuatro Cuadrantes de Morgan (1998).....	- 186 -
Figura 3.2 Diseño de la investigación.	- 188 -
Figura 3.3. Proceso de la validación del cuestionario mediante juicio de expertos.	- 190 -
Figura 3.4 Gráfico de sedimentación de factores.	- 193 -
Figura 3.5 Edad de las personas participantes.....	- 207 -
Figura 3.6. Comunidades autónomas de las personas participantes.....	- 208 -
Figura 3.7. Relación con la educación social.	- 209 -
Figura 3.9. Tasa de la muestra según el tipo de jornada laboral	- 210 -
Figura 4.1. Media de los ítems que componen el factor nº 1	- 219 -
Figura 4.2. Media de los ítems que componen el factor nº 3	- 235 -
Figura 4.3. Grado de satisfacción en relación con la situación laboral de contratación/empleo..	- 253 -
Figura 4.4. Media de los ítems que componen el factor nº 6	- 263 -
Figura 4.5. Media de los ítems que componen el factor nº 7	- 269 -
Figura 4.6. Media de los ítems que componen el factor nº 8.	- 274 -
Figura 4.7. Media de disponibilidad y uso de la PDI.	- 280 -
Figura 4.8. Presencia en la red de las entidades empleadoras.	- 281 -
Figura 4.9. Media de los ítems de valoración de las TIC en educación social no incluidos en ningún factor.....	- 282 -

Figura 4.10. Uso de las herramientas TIC recogidas en los factores - 283 -

Figura 4.11. Grafico de intersección experiencia*ámbito del factor 5 - 293 -

Figura 4.12. Uso de las herramientas TIC recogidas en los factores. - 297 -

Introducción

En la actualidad nos encontramos en la denominada Sociedad del Conocimiento donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación están inmersas en todas las facetas de la vida y en todos los sectores de la producción. La educación no se ha visto exenta de esta introducción de las TIC y son numerosos los trabajos que encontramos acerca de la incidencia y las posibilidades que ofrecen en el ámbito educativo reglado.

Si nos trasladamos al sector de la educación social, sin embargo, no es tan sencillo encontrar estudios acerca de las TIC. Sí existen trabajos que analizan algunas de sus posibilidades, identifican determinadas herramientas o comparten experiencias de éxito entre profesionales. También encontramos diferentes publicaciones que presentan su utilización con los estudiantes de grado y analizan la competencia digital de estos.

La educación social es una titulación relativamente reciente, especialmente si lo comparamos con otros estudios tradicionales del ámbito educativo, como magisterio o pedagogía. Se configura como titulación universitaria en el año 1991, primero como diplomatura y, actualmente, como grado tras el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. La primera promoción de titulados universitarios en educación social se remonta al curso 1994/1995.

Históricamente encontramos actividades previas, fruto de las diferentes corrientes de pensamiento que llegan a España. La formación de los profesionales, hasta la aparición de la diplomatura universitaria, se realiza mediante titulaciones no regladas y diferentes tipos de estudios. Tres son los ámbitos tradicionales de intervención a partir de cuales se configura la educación social: animación sociocultural, educación permanente y de adultos y educación especializada. Se trata de una profesión tradicionalmente vinculada a la atención de colectivos en situación de riesgo de exclusión y desadaptación como lo recoge el propio RD 1420/1991 que establece el título de Diplomado de Educación Social en España.

En la actualidad los colectivos y ámbitos en que trabaja el educador y educadora social son muy variados, abarcando desde la infancia hasta la tercera edad. Incluyen el trabajo con menores en situación de desamparo o con medidas de reforma, diferentes

intervenciones y proyectos en los servicios sociales de base y especializados, trabajo en el área de drogodependencias, población sin hogar, población reclusa, atención a la discapacidad y salud mental, etc. En algunas comunidades autónomas, además, es una figura inmersa dentro de los centros educativos con una función complementaria a la docente.

A pesar de la tradición histórica de la profesión, su incorporación relativamente reciente al ámbito universitario y el proceso de evolución en el desarrollo profesional hace que el corpus teórico propio con el que cuenta sea aún escaso, aunque se está ampliando notablemente en los últimos años.

En la Sociedad del Conocimiento el desarrollo de la competencia digital y la utilización de las TIC es una necesidad y una realidad para toda la población, incluidos los profesionales de la educación social. Las características de los colectivos tradicionales con los que desarrolla su actividad suponen un reto para la utilización de las TIC debido a la brecha digital existente, pero también oportunidades para desarrollar la competencia digital de los usuarios y usuarias. En la sociedad actual la brecha digital puede suponer una profundización en la brecha social y una nueva forma de exclusión.

En los últimos meses, debido a la crisis sanitaria, todos nos hemos visto obligados a introducir rutinas de no presencialidad en nuestras relaciones sociales y, en algunos casos, también en las relaciones laborales. Herramientas TIC que, con anterioridad, en muchos casos, no habían sido utilizadas se han abierto un hueco por la necesidad actual. Las videoconferencias y otras herramientas virtuales han sido utilizadas para comunicarnos y relacionarnos con familiares y amigos debido a la situación de confinamiento y, en el ámbito educativo, han sido los instrumentos utilizados para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde mi etapa como estudiante de la diplomatura siempre me han interesado las TIC y su relación con la educación social. Una vez finalizada la titulación, a través de mi experiencia laboral, he podido conocer las posibilidades que ofrecen y también los retos que plantean, así como las potencialidades en relación con las TIC que en ocasiones no son aprovechadas en el ámbito profesional.

El motivo que me animó a realizar esta investigación era identificar como se encontraba el estado de las TIC en la educación social en la actualidad. La posibilidad de conocer

aspectos como la disponibilidad y el uso de estas herramientas, el grado de formación de los profesionales en este campo y la valoración de su integración en la actividad laboral diaria, que en otros ámbitos educativos son habituales y se encuentran consolidados.

La elaboración de la tesis me permitía, por una parte, conocer lo que ya se había publicado anteriormente sobre TIC y educación social y, por otra, plantear un estudio con la participación de los propios profesionales en que se pudieran identificar estos aspectos de interés. Asimismo, me permitía iniciarme en aspectos de la investigación que hasta entonces me eran prácticamente desconocidos.

Para desarrollar el trabajo se plantean cuatro objetivos a conseguir que guiarán el desarrollo de la tesis:

- Conocer la disponibilidad y uso de diferentes recursos tecnológicos en el entorno laboral de los educadores/as sociales.
- Identificar como se utilizan las TIC por los educadores/as sociales en su actividad laboral.
- Determinar la formación recibida y demandada en TIC por los educadores/as sociales.
- Conocer la valoración de las TIC como herramientas de trabajo por los educadores/as sociales.

El trabajo se estructura en torno a cinco capítulos y dos grandes apartados: la primera parte, que incluye los dos primeros capítulos, recoge las bases conceptuales de la tesis sobre las que se fundamenta la investigación. La segunda parte contiene los tres capítulos restantes, relacionados con el proceso de investigación.

El primer capítulo trata el origen y la evolución de la educación social y su situación actual. Para ello se comienza con un recorrido histórico general de las primeras manifestaciones de la educación social, principalmente como respuesta a situaciones de marginación, y algunos acontecimientos importantes que supusieron su auge, como el final de la segunda Guerra Mundial y el desarrollo de los Estados de Bienestar. Posteriormente, se analiza el recorrido en nuestro país desde los antecedentes a la creación de la titulación universitaria, pasando por su establecimiento como diplomatura y su actual situación como grado universitario.

En este mismo capítulo se avanza con el desarrollo del perfil profesional de la educación social en nuestro país analizando la creación de los colegios profesionales y los perfiles y campos de acción de acción. Surge un número elevado de colectivos y perfiles posibles dentro de la profesión, lo que dificulta la tarea de conceptualización que aún hoy está abierta.

Se revisan de forma más exhaustiva algunos de los perfiles que presentan mayor número de profesionales incluidos en este campo. Así, sobre el sector de servicios sociales se lleva a cabo un análisis del papel del educador y educadora social en la legislación de servicios sociales de las 17 comunidades autónomas que presenta tres escenarios: leyes en las que aparece el educador/a social como profesional a incluir en los servicios sociales, leyes en las que no aparece el educador/a social pero sí otros profesionales de la acción social y leyes en las que no se concreta ningún profesional específico.

A continuación, se revisa el papel del educador y educadora social en la atención a menores, un campo tradicional de desarrollo de la profesión, incluso antes de la creación de la titulación, con la figura del educador/a especializado. Por último, por la novedad que presenta, se recoge el trabajo del educador/a social en los centros escolares con especial interés en las funciones que desempeña y las posibilidades de esta figura en aquellas comunidades autónomas en que está incluido como un profesional dentro del ámbito educativo reglado.

Posteriormente se recoge una síntesis de la situación actual de la educación social en torno a los cuatro actores básicos, planteados por Sáez Carreras (2005), que intervienen en la profesionalización: profesionales, estado, universidad y mercado.

Para finalizar, se trata la situación de la educación social en Europa comenzando por una breve reseña al desarrollo y consolidación de los diferentes modelos de bienestar existentes en el continente y los diferentes modelos de intervención. Se continúa con una revisión de la situación a nivel formativo y profesional, que ofrece una amplia variedad de titulaciones y nomenclaturas diferentes entre los distintos países que conforman la Unión Europea.

En el capítulo dos se establecen las bases conceptuales acerca de las TIC y la educación social. Se comienza con una exposición acerca de la Sociedad del Conocimiento y sus características e implicaciones y se continúa con el concepto de competencia digital y su

desarrollo. Se analizan, sobre la formación inicial, los planes de estudios de la antigua diplomatura que incluía una asignatura troncal sobre TIC y educación y se revisan los planes de estudio de diferentes universidades que ofertan el grado para conocer si sigue existiendo o no una materia similar en la actualidad. Se revisan también las competencias propuestas en los libros blancos de educación social de ANECA, incluyendo entre las competencias recogidas para los titulados la competencia digital. A nivel profesional se examinan los documentos profesionalizadores de la educación social y otros trabajos que estudian el perfil competencial del educador y educadora social, incluyendo todos ellos alguna competencia en relación con las TIC. No obstante, en aquellos estudios que incluyen una valoración por parte de los profesionales de las diferentes competencias, la competencia digital no se encuentra entre las mejor posicionadas.

Continúa el capítulo con un estudio de los diferentes trabajos sobre TIC y educación social, las clasificaciones realizadas por los distintos autores y los usos, posibilidades y retos propuestos. Posteriormente se recoge la digitalización de las entidades profesionales y de los educadores y educadoras sociales, así como una serie de experiencias relevantes que utilizan las TIC en el ámbito de la educación social en nuestro país.

Tomando como referencia los trabajos examinados se realiza una clasificación en torno a 7 usos de las TIC en la educación social: como herramienta de comunicación, como herramienta de gestión y administración, como herramienta de trabajo colaborativo, como herramienta didáctica, como herramienta de difusión, como herramienta de gestión del tiempo y como herramienta para la formación. Posteriormente se realiza una revisión del concepto de Web 2.0, sus características e implicaciones y se recogen una serie de herramientas propias de la Web 2.0 para la educación social en base a la clasificación propuesta en torno a los 7 usos.

Finaliza el capítulo con una revisión sobre las TIC y la educación social en la Unión Europea. Se destacan algunas iniciativas como el Paquete de Inversión Social (SIP), dentro de la Estrategia Europa 2020, que propone la modernización de los servicios sociales de los estados miembros. El SIP trata líneas, entre otras, de inclusión de las TIC en el sector y ha dado lugar a una serie de estudios sobre la innovación social con TIC en la Unión Europea. Por último, se incluyen algunas experiencias TIC en el ámbito social surgidas dentro de la Unión Europea.

La segunda parte de la tesis, destinada a la investigación, comienza con el capítulo tres en el que se recoge el diseño de la investigación. Para el trabajo se propone un enfoque metodológico mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos. En concreto, la propuesta se realiza mediante un diseño explicativo secuencial en dos fases: una primera fase cuantitativa y una segunda fase cualitativa que ayuda a explicar los resultados cuantitativos obtenidos.

En este capítulo se determinan los objetivos del trabajo, la población objeto de estudio y la muestra, las herramientas de investigación y los procedimientos de análisis.

Respecto a las herramientas, para la fase cuantitativa se utiliza el cuestionario *EdSocEval_V2*. La herramienta se crea *ad-hoc*, se distribuye de manera *online* y es autoadministrada. Para su diseño se revisan otras herramientas disponibles y se realiza una validación previa mediante juicio de expertos. En la revisión se cuenta con cinco personas con amplia experiencia profesional en el ámbito de la educación social. Posteriormente se realiza una validación del cuestionario a través del análisis de la consistencia interna mediante el cálculo del Alfa de Cronbach y mediante un análisis factorial y de los componentes rotados. A continuación, se realiza un análisis de componentes principales con rotación ortogonal Varimax obteniendo 8 factores que explican un 60,2 de la varianza total.

El Alfa de Cronbach resultante para el cuestionario *EdSocEval_V2* es de 0,891 y de 0,918 analizando únicamente los ítems que componen los ocho factores.

Respecto a la fase cualitativa, se optó por la realización de cuatro *focus group on-line*, o grupos de discusión *online*, que permitiesen complementar y explicar los resultados obtenidos en la fase cuantitativa.

El muestreo para el proceso cuantitativo se realizó por conveniencia y a través de la técnica de bola de nieve. Para ello se difundió el cuestionario a través de los diferentes colegios profesionales de educación social y en perfiles y páginas de redes sociales vinculadas a la profesión. La muestra final obtenida es de 504 educadores/as sociales de las 17 comunidades autónomas. En la parte cualitativa se contactó con profesionales de diferentes partes del Estado y que trabajasen en distintos sectores. En los grupos de discusión se procuró una representación de los diferentes sexos, edades y ámbitos, así como la participación de representantes de colegios profesionales.

Por último, respecto a los procedimientos de análisis recogidos en este capítulo, se utilizan dos programas informáticos: SPSS para el análisis cuantitativo y OpenCode para el análisis cualitativo.

En la fase cuantitativa se obtienen los estadísticos descriptivos de los diferentes factores y se realiza una inferencia con las variables de sexo, edad, experiencia laboral, tipo de contratación y ámbito de actuación a través de la prueba no paramétrica de Chi Cuadrado, tras realizar un análisis de la distribución mediante la observación gráfica y la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Se realiza también una inferencia entre la formación recibida y el uso de las TIC. Posteriormente se lleva a cabo una ANOVA factorial para conocer el efecto conjunto en algunas de estas variables ya que, pese a no ajustarse a la distribución normal, la ANOVA presenta robustez en muestras grandes.

Para el análisis de los datos cualitativos se siguió el procedimiento propuesto por Green et al. (2007), realizándose una inmersión en los datos, una codificación, una creación de categorías y una identificación de los temas.

En el cuarto capítulo se recogen los resultados obtenidos en cada una de las dos fases de investigación. En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos por cada uno de los factores, así como la relación con las variables apuntadas anteriormente y los estadísticos descriptivos de otros ítems de interés que quedaban fuera del análisis factorial. En un segundo apartado se establecen las relaciones de inferencia mediante la prueba de Chi Cuadrado y la prueba de ANOVA factorial. Posteriormente se recoge una síntesis de los resultados cualitativos obtenidos a través de la realización de los cuatro grupos de discusión.

En el último capítulo, el quinto, se realiza una discusión que permite relacionar los resultados obtenidos en ambas fases de nuestro trabajo con los aportados por estudios anteriores para, posteriormente, exponer las conclusiones. En el apartado de conclusiones se recogen estas para cada uno de los cuatro objetivos propuestos en el diseño de la investigación y unas conclusiones generales del trabajo para finalizar.

Consideramos que existe una disponibilidad de herramientas TIC elevada en el caso de los dispositivos más básicos o tradicionales que se va reduciendo a medida que aumenta el nivel de actualización o novedad de estas herramientas. La utilización de los dispositivos es paralela a su disponibilidad, con un mayor uso por parte de los

profesionales de la impresora o fotocopidora, el ordenador de sobremesa y la conexión a internet por cable frente a otros recursos propuestos.

En cuanto a los tipos de usos, el mayor es el destinado a realizar tareas de gestión y administración, seguido por el uso para la comunicación y para el trabajo colaborativo. Su utilización como herramienta didáctica para la intervención es aún escasa. Factores como la experiencia laboral, el tipo de contratación, la edad, el sexo o el ámbito de actuación tienen una relación sobre el uso de las TIC manifestado por las personas participantes.

Los educadores y educadoras sociales han recibido formación inicial en TIC. Una vez graduados los mayores niveles de formación se dirigen a usos básicos, como los cursos de manejo de internet o de las herramientas de ofimática básica. Otra formación sobre herramientas más complejas o dirigida a la utilización de TIC en la intervención es mucho más escasa. Se recoge una relación significativa entre la formación recibida y el uso de las TIC en el entorno laboral. La formación demandada indica que esta debe ser práctica y adaptada a la intervención con los colectivos específicos en que desarrollan su actividad laboral.

La valoración de la introducción de las TIC en el trabajo de la educación social es positiva aunque se consideran una serie de dificultades que deben afrontarse, tales como la brecha digital, una adecuada formación y actualización de los profesionales o la reticencia existente entre algunos sectores a la introducción de las TIC debido a la tradicional presencialidad en la educación social.

Se valora muy positivamente la existencia de canales de expresión en la red que permiten visibilizar la educación y compartir experiencias tales como los blogs o los grupos, páginas y perfiles en redes sociales vinculados a la educación social.

Las TIC ofrecen un elevado número de posibilidades y retos en el ámbito de la educación social y, aunque se ha producido una introducción de estas, queda aún mucho recorrido por desarrollar en este aspecto.

Para finalizar este capítulo se exponen las posibles líneas de investigación futuras y las limitaciones del estudio realizado de las que destacamos la dificultad para determinar con

exactitud la población objeto de estudio, el muestreo no aleatorio en la investigación cuantitativa y el momento de realización de la investigación cualitativa.

El último apartado se destina a recoger las publicaciones y actividades de difusión de los resultados de la tesis doctoral realizados hasta el momento.

Posteriormente se enumeran las referencias bibliográficas utilizadas para la realización de la tesis y se incluyen los anexos listados a lo largo del texto.

Primera parte.

Bases conceptuales de la investigación

CAPÍTULO 1

Origen y evolución de la educación social

Capítulo 1. Origen y evolución de la educación social

La educación social es una realidad consolidada como campo de estudio y como ámbito de desarrollo profesional, pero su evolución ha sido larga hasta el momento actual. Petrus (1997) indica como las bases teóricas de la educación social son aún frágiles, con un notable esfuerzo para su puesta en práctica en la sociedad del bienestar, pero que no siempre ha ido acompañada del soporte teórico. Para el autor, el concepto de la educación social se encuentra ampliamente condicionado por su historia y reconoce al espacio sociocomunitario como el campo de intervención de la educación social. Se trata de una práctica que está determinada por dos características distintivas principales: el ámbito social y el carácter pedagógico.

Sánchez-Valverde (2014) establece una serie de factores que deben concurrir para la conformación y consolidación de una profesión:

- Responder a una necesidad social.
- Contar con una respuesta de intervención a esa necesidad, tener un corpus teórico propio.
- Ser reconocida socialmente como necesaria y útil.
- Estar regulados en su formación y ejercicio.

Tiana Ferrer (2014), recoge como la educación social es una realidad que cuenta con tradición histórica debido a la existencia de prácticas de educación social previas a la consolidación del campo profesional o la disciplina académica. La construcción de una profesión es un proceso lento y, aún hoy, podemos reconocer perfiles profesionales con diferentes denominaciones que de una manera genérica podrían integrarse dentro de la educación social.

Pérez Serrano (2003) resalta la dificultad existente para la clarificación del término educación social al no tener un sentido unívoco y al existir una diversidad amplia de acepciones. Destaca las que considera la autora las dos perspectivas más significativas:

- la primera de ellas desde la vertiente normalizada, como el proceso de socialización de los individuos desde la niñez a la edad adulta.
- y la segunda, desde un enfoque de educación especializada, referida al tratamiento e intervención en la inadaptación social.

La dimensión educativa es recogida por la autora como uno de los aportes principales de la educación social a la acción social. Se refiere a la Educación social como un recurso integrado en la comunidad que potencia la autonomía del individuo y que desarrolla acciones que van más allá de lo subsidiario y asistencial.

Ruiz Rodrigo (2003) incide también en la polisemia del término Educación Social y la dificultad de establecer un marco teórico desde la perspectiva histórica.

Hernández Díaz (2008) al hablar de la historia de la educación social recoge como podemos referirnos a multitud de causas:

La historia de la filantropía educativa, de la beneficencia educativa, de los hospicios y casas cuna, de los ámbitos penitenciarios, de los procesos de reeducación social, de las instituciones circunesculares, de movimientos educativos infantiles y juveniles, de muy diferentes iniciativas de educación popular, de protección a la infancia, a las mujeres, a los olvidados, de los movimientos de carácter alternativo, el ecologismo, la educación para la paz, los emigrantes de ayer y de hoy y tantos otros temas, son solamente una muestra de un largo listado (p. 14).

Para Tejedor Mardomingo (2008)

La profesión de educador social se va configurando en Europa a partir de la confluencia de una serie de acontecimientos históricos, jurídicos, sociales, económicos y políticos como la Declaración de los Derechos Humanos, los procesos de democratización, los movimientos sociales o la aparición del estado del bienestar. Todos ellos con el objetivo común de garantizar la dignidad del individuo (p. 77).

La mayoría de los autores coinciden señalando como la época de desarrollo de la educación social a finales del siglo XIX y principios del siglo XX con una gran expansión desde finales de la Segunda Guerra Mundial debido a sus consecuencias y al desarrollo del Estado de Bienestar.

Antes de comenzar con la exposición histórica, es conveniente contextualizar el concepto de la propia educación, que es dinámico y evoluciona a lo largo del tiempo. Siguiendo a Tiana Ferrer (2014) recogemos la doble vertiente de la educación:

- en primer lugar, la formación de sujetos capaces de alcanzar un desarrollo completo y armónico y;
- en segundo lugar, la ayuda a la inserción de los individuos de una manera adecuada en su entorno.

La interpretación sobre que es un desarrollo personal completo y una inserción social adecuada han evolucionado históricamente y han dado lugar a la existencia de diferentes modelos educativos. Las necesidades y códigos sociales también han ido cambiando a lo largo de los siglos y eso ha modificado, a su vez, las acciones educativas que reclama la sociedad, los procedimientos y modelos institucionales, los campos de actuación e incluso el propio concepto de educación social.

En este capítulo presentamos la evolución histórica de la educación social, que ha estado ligada a las grandes etapas de la evolución de la sociedad, en primer lugar, desde una visión europea y desde en el marco concreto de España.

No debemos olvidar que, aunque la perspectiva europea es adecuada para presentar la información, cada país ha evolucionado de diferente manera y presenta particularidades en lo que se refiere a economía, sociedad y política (Tiana Ferrer, 2014). Especialmente relevante es este hecho en la época contemporánea, desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta 1991 con la disolución del bloque soviético, cuando se presentaban en el continente europeo dos grandes modelos, capitalista y comunista, con dos formas muy diferentes de realizar y entender la acción social (Quintana Cabanas, 1991).

Dentro de los hitos en nuestro país, destacaremos dos que consideramos como elementos fundamentales para la consolidación de la realidad actual:

- la incorporación a la universidad, primero como diplomatura y después como grado,
- y la creación de los colegios profesionales.

1.1. Los inicios de la educación social

Tiana Ferrer (2014) manifiesta que la educación social es el resultado de atender a una serie de necesidades y demandas sociales debidas a los cambios producidos a lo largo de la historia. Para Pérez Serrano (2003) la confluencia de circunstancias históricas, sociales y políticas en Europa son las que impulsan el surgimiento de la Pedagogía Social. En la misma línea apunta Ojeda (2009) para quien una serie de circunstancias históricas, educativas, sociales, económicas, industriales y tecnológicas motivaron a profesionales de diferentes campos sociales a proponer alternativas, modelos y estrategias educativas.

Tejedor Mardomingo (2008) afirma que para entender el nacimiento de la educación social debemos atender a razones de trascendencia pedagógica, además de a aquellas de tipo social y económico. Para la autora el nacimiento de la profesión está íntimamente ligado al concepto de ciudadanía.

Antes de surgir como enseñanza y titulación académica, hemos podido asistir a diferentes manifestaciones a lo largo de la historia. Ruiz Berrio (1999) recoge los diferentes movimientos y acercamientos a la educación social desde una perspectiva histórica, con sus diferentes métodos y sus limitaciones. En la época clásica, de Grecia y Roma, desde un enfoque hospitalario. Tras el periodo clásico recoge manifestaciones de diferentes instituciones, programas y organismos que adquieren un papel relevante a partir de finales del siglo XV y principios del XVI; por último, ya en el siglo XX movimientos destacados desde las instituciones de protección.

En este acercamiento, conviene además distinguir entre educación y trabajo social. Para Llena (2018) las características distintivas entre Pedagogía/Educación Social y trabajo social, se encuentran en sus raíces. La primera surge en Europa entre los siglos XVIII y XIX en base a la realización de planteamientos socioeducativos a los cambios que necesita la sociedad, con énfasis en lo educativo; mientras, el trabajo social surge de la tradición británica y estadounidense situado más en el campo de la ayuda, vinculado a la pobreza y asistencia benéfica.

Pérez Serrano (2003), refiriéndose a la época histórica clásica, dentro del marco de la Pedagogía Social, resalta el principio de “comunidad” en Platón, a través del cual el hombre es “educado por la comunidad en sí misma” (p. 21) y apunta como la concepción

de Educación Social se ve representada en Platón y Aristóteles, quienes no diferencian entre la Sociedad y el Estado y, por ende, “entre la Pedagogía Social y la Política” (p.25). Este aspecto de reflexión sobre la educación social en Platón y otros autores clásicos es también recogido por Torío-López (2006).

Posteriormente, las primeras manifestaciones en relación con la educación social se reflejan en torno a los discursos de preocupación sobre la marginación de jóvenes y niños (Ortín Pérez, 2003). Para Ruíz Rodrigo (2008) uno de los objetivos prioritarios de la historia de la educación social está en conocer la trayectoria histórica del tratamiento de la pobreza desde el ámbito político y educativo con especial repercusión sobre la infancia marginada. Torío-López (2006), en esta misma línea, recoge como “la Educación Social en España cuenta con un notable precedente: la atención a la infancia y la juventud en riesgo” (p.39).

Vega Gil (2008) recoge tres conceptos ligados al desarrollo de la atención de individuos y colectivos que presentan dificultades para su integración social a lo largo de la historia: caridad, filantropía y beneficencia. El primero de ellos es el más antiguo y surge ligado a las prácticas sociales de la Iglesia; el segundo, filantropía, aparece en el siglo XVIII entendido como “amor al género humano” (p. 64) y el tercero, más moderno, se relaciona con la aparición de los estados liberales y con la acción protectora institucionalizada, pública o privada.

Siguiendo la línea histórica, en la Edad Media, por las características propias de la época se produjo un aumento de sectores de la población que acusaban carencias y necesidad de atención y ayuda ante situaciones de pobreza. El medio principal de acción para solventar estas situaciones fue la limosna debido al carácter eminentemente teocentrista de la sociedad en aquella etapa (Ruiz Rodrigo, 2015).

Más adelante, en la Edad Moderna, se producen importantes cambios en la economía y la sociedad que llevan a superar el modelo medieval para dar paso al modo de producción capitalista (Tiana Ferrer, 2014). Paralelamente a ello, se produjo un incremento de la precarización que afectó de forma especial a las clases populares. Una de las características de la Edad Moderna es que las políticas sociales están principalmente en manos de la iniciativa privada, especialmente de la Iglesia, y son entendidas como obras de caridad (Ruiz Berrio, 2015).

A lo largo del siglo XVI, como recoge Ruíz Rodrigo (2015), se producen cambios importantes: por una parte, un incremento de la pobreza y la desigualdad social; y por otra, una expansión de la economía y del comercio europeo. Surgen así las primeras políticas sociales dirigidas de manera preferente “a organizar racionalmente los socorros, centralizándolos y rompiendo, en consecuencia, con el ideal medieval de la limosna indiscriminada” (p. 79).

Ya a finales del siglo XVI y durante la primera mitad del XVII, se vive un proceso de crisis, que se desarrolla junto a otros problemas como las epidemias. Estas situaciones generan una necesidad de articular respuestas institucionales asistenciales. El método principal que se sigue es la reclusión de los pobres con el objetivo de “reeducar moral y religiosamente” (p. 84) y, además, obligar a las personas presas a trabajar en los talleres institucionales de acuerdo con el criterio mercantilista de *utilidad de la pobreza* (Ruiz Rodrigo, 2015).

La realidad de las instituciones sociales entre los siglos XVI y XVII fue variada y se vio influenciada por la imagen social de la pobreza que se tenía en cada momento determinado (Tiana Ferrer, 2014).

En unos casos primó su función segregadora o de acogida, mientras que en otras se impuso su función correccional o integradora, según que los pobres y marginados se percibiesen como una amenaza social o como una oportunidad desaprovechada (p. 27).

En esta misma línea apunta Santolaria (1998), recogiendo en un inicio prácticas como el control o prohibición de la mendicidad, seguidas del “recogimiento” o “gran encierro de los pobres” para, posteriormente, llegar al modelo “asistencial”. Además, indica como en la Edad Moderna la respuesta ante la marginación y la pobreza era global y solía suponer medidas asistenciales y represoras con modelos que incluían en la misma respuesta prácticas de reeducación y de rehabilitación.

Todos estos procesos han ido siempre acompañando a las diferentes “políticas” sociales, habitualmente de origen urbano, que a lo largo de los siglos modernos y contemporáneos se han diseñado para dar respuesta a la pobreza y sus posibles consecuencias de marginación y desviación social (p. 218).

Labrador (2015) recoge como durante los siglos XVI y XVII la actuación de la Iglesia fue importante y el papel del Estado más escaso. Desde el Estado se carecía de medios y

política social para dar respuesta a estas situaciones. “Los hospitales y los hospicios eran responsables de los niños, de los ancianos y de los enfermos” (p. 110).

Hasta finales del siglo XVIII (Ruiz Rodrigo, 2015) se siguen manteniendo políticas sociales similares, que comienzan a reformarse en el último cuarto de siglo bajo los principios de la Ilustración. Las instituciones dirigidas a menores (Labrador, 2015) se mantienen y se comienzan a crear otras nuevas como las cofradías, las hermandades, las asociaciones y los patronatos.

Santolaria (1998) establece también la segunda mitad del siglo XVIII y, especialmente, el siglo XIX como el momento en que se consolidan a nivel teórico e institucional las respuestas y la diferenciación entre el mundo de la pobreza y el mundo de la marginación mediante un reordenamiento legal e institucional en los estados liberales. Las respuestas hacia la pobreza exigen, en este momento, un tono fundamentalmente asistencial y educativo; sin embargo, las respuestas hacia la marginación y desviación social se dirigen hacia un tono represivo, judicial y penal, que en caso de la infancia y juventud persiguen una dimensión rehabilitadora y reeducadora en sus penas.

La Revolución Francesa abrió una nueva etapa, la Edad Contemporánea, en la que “el súbdito dejaba paso al ciudadano, se proclamaban los derechos individuales [...], se separaban los tres poderes básicos del Estado [...] y se creaban instituciones que ejercían el poder que los ciudadanos delegaban en ellas por medio del sufragio” (Tiana Ferrer, 2014, p.28). La Revolución Francesa y la Revolución Industrial supusieron cambios importantes en la vida social y política, así como en el concepto de ciudadano, incluyendo al pobre como miembro de la sociedad (Ruiz Rodrigo, 2015). Ya hemos, apuntado al inicio del capítulo, como el concepto de ciudadanía, para Tejedor Mardomingo (2008), está íntimamente ligado a la educación social.

La Revolución Industrial, o lo que se definió como el cambio del régimen, trajo consigo una necesidad de mano de obra en las nuevas empresas que se iban creando. Ello generó un importante movimiento de personas del campo a las ciudades, mayoritariamente con escasa formación profesional y para las que no se habían creado estructuras de apoyo. Los cambios producidos modificaron el sistema de producción, pero también supusieron una transformación de la vida económica y social. “La concentración en un mismo local de maquinarias y trabajadores dio lugar a la aparición de un nuevo modo de relaciones

sociales y económicas: el trabajo asalariado y el proletariado industrial, por un lado, y al capitalista y la ganancia, por el otro” (Somoza, 2014, p. 116).

Una de las características de esta nueva sociedad es la mercantilización de las relaciones sociales. En la mayoría de los países europeos los problemas derivados de la Revolución Industrial dieron lugar al surgimiento de un nuevo tipo de educación, la educación social (Pereira, 2016).

La construcción de los estados liberales necesitó la creación de nuevas instituciones, entre ellos destacamos los sistemas educativos nacionales convertidos en mecanismos fundamentales de la socialización secundaria y asumiendo funciones que antes desarrollaban las familias u otras instituciones sociales (Tiana Ferrer, 2014).

Durante el siglo XIX conviven las antiguas instituciones de asistencia social con nuevas formas. En España, la Constitución de 1812, deja en manos de los ayuntamientos la asistencia social. En 1822 se promulga la Ley sobre el establecimiento general de la Beneficencia, anulada en 1823 y posteriormente repuesta. Se establecen, además, los mecanismos de financiación y un organigrama que dota a las actividades de una organización. Se produce una secularización y se responsabiliza a la administración de hacerse cargo de las personas marginadas. En el año 1852 se aprueba una nueva Ley General de Beneficencia señalando como públicos los establecimientos de atención a excepción de los particulares, estos últimos serían financiados por sus propios medios. Se consolida así una política que combinaba la asistencia pública y privada (Ruiz Berrio, 2015).

A lo largo del siglo XIX se abre un nuevo campo de la educación social, el denominado por algunos autores como educación popular, que ofrece acceso a la cultura escolar y no escolar a personas y colectivos en exclusión (Tiana Ferrer, 2014). En Alemania se comienza a hablar de la Pedagogía Social como diferenciada de lo individual, implicando a la comunidad como educadora y dotando a la educación de una entidad social. Así se recibe esa influencia y comienzan a aparecer movimientos de educación popular y educación obrera que demandan acciones de protección a la infancia, en lo que posteriormente conocemos como educación especializada (Losada-Puente, Muñoz-Cantero, Espiñeira-Beñón, 2015).

Ruiz Rodrigo (2008) sitúa el comienzo del intervencionismo estatal dirigido a reorientar la cuestión social sobre los menores a finales del siglo XIX, con medidas institucionales y legales que se han desarrollado a lo largo del siguiente siglo.

La etapa final del siglo XIX supuso, según recoge Ruiz Beiros (2015), un cambio del estado desde la función subsidiaria que venía manteniendo hacia una intervención activa en la asistencia social propia.

El desarrollo del sistema capitalista dio lugar, a partir de mediados del siglo XIX, a la aparición del movimiento socialista (en sus corrientes utópica, anarquista y marxista), así como a las organizaciones obreras y sindicatos. Asimismo, el triunfo de la Revolución Soviética, en 1917, supuso la confirmación de una amenaza real por parte de las revoluciones sociales. Ante el conflicto de clases hubo diferentes reacciones, imponiéndose a finales del siglo XIX y principios del XX, la visión intervencionista que da lugar al concepto de Estado Social. De esta manera el estado debía intervenir en materia social, al contrario de lo que se había hecho durante la época liberal. Durante esta época se transforma la educación y se expanden los mecanismos de seguridad social. Se desarrollan sistemas sofisticados de protección a la infancia, de corrección de jóvenes “desviados” y atención a “anormales” o tutela de niños abandonados (Tiana Ferrer, 2014).

Los países europeos (Hamilton, 2019) tuvieron un importante papel a principios del siglo XX en los orígenes y educación para la práctica del trabajo social en sus diferentes expresiones. El trabajo social (Stuart, 2013) se desarrolló como ocupación a finales del siglo XIX en Europa y América del Norte y en la década de 1920 alcanzó un estatus profesional.

Sánchez-Valverde (2014) destaca algunos movimientos previos a la I Guerra Mundial dentro del ámbito de la educación social, tales como las intervenciones organizadas en ocio y tiempo libre por los movimientos Scout - en 1910-, las colonias infantiles a comienzos del siglo XX o las organizaciones no gubernamentales (ONGs) con voluntarios en torno a 1920.

López Noguero (2005) destaca el surgimiento de la Pedagogía Social en Alemania a principios del siglo XX y, como momentos destacables por su auge, las posguerras de la Primera y Segunda Guerra Mundial centradas en la marginación, especialmente hacia la infancia y adolescencia.

Al llegar a la Segunda Guerra Mundial, prácticamente todos los países europeos contaban con instituciones para la colectivización de la asistencia médica, la educación y la protección contra la pérdida de ingresos. Dicho proceso no fue rápido ni estuvo exento de resistencias y de tensiones, pero lo cierto es que acabó imponiéndose en un plazo de poco menos de un siglo de duración. (Tiana Ferrer, 2014, p. 35)

Con el inicio de la Segunda Guerra Mundial y el crecimiento de los movimientos fascistas la actividad de las instituciones de educación social se limita, desaparece la iniciativa social y es sustituida por organizaciones que atienden a las personas necesitadas pero cuyo fin último es la propaganda ideológica (Losada-Puente et al., 2015).

Moneo-Estany y Anaut-Bravo (2018) indican como, con el final de la segunda Guerra Mundial, dos acontecimientos importantes ocurren en el panorama mundial: la fundación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945 y el desarrollo del estado de bienestar. En 1948 la ONU proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos, avanzándose así “hacia la elaboración de discursos bidireccionales e intervenciones sociales donde se reconoce el nexo entre Trabajo Social y Derechos Humanos” (p. 194).

La posguerra tiene grandes repercusiones en la infancia y juventud y se producen acontecimientos como el aumento de la delincuencia, la marginalidad y la exclusión social que deben ser atendidos desde una perspectiva educativa o reeducadora (Losada-Puente et al., 2015).

Según Tiana Ferrer (2014) al finalizar, en 1945, la Segunda Guerra Mundial se refuerza el intervencionismo estatal dando lugar al Estado del Bienestar. Así, el “Estado desempeñaría un papel fundamental en la protección y la promoción del bienestar de los ciudadanos” (p. 38). Además, el cambio de modelo productivo trajo consigo un cambio social con beneficios y oportunidades, pero también con nuevas formas de pobreza y marginación que requieren respuesta por parte del Estado, favoreciendo el surgimiento de nuevas áreas para la educación social: “integración educativa de la infancia marginada, la prevención de las drogodependencias o la asistencia socioeducativa. (Tiana Ferrer, 2017, p.97).

Otro cambio importante, en relación con la educación social, surgió en el ámbito sociocultural, con un aumento del tiempo de ocio de las personas y nuevos ámbitos como la pedagogía del ocio, las actividades de tiempo libre y el asociacionismo deportivo. En

lo que se refiere a la a la democratización cultural, se produce el desarrollo de la cultura de masas, con políticas culturales públicas y consumo cultural, que generan nuevos espacios para la educación social.

Todo este conjunto de transformaciones ejerció una influencia decisiva para la configuración del nuevo campo de la educación social y es cuando se plantean las nuevas formas de educación social y comienza la apertura hacia nuevas instituciones sociales (Pérez Serrano, 2003).

Tejedor Mardomingo (2008) recoge la importancia, como apuntaban Moneo-Estany y Anaut-Bravo (2018), de la Declaración de los Derechos Humanos en el desarrollo de la educación social, así como otros elementos dirigidos a garantizar la dignidad del individuo como los procesos de democratización, los movimientos sociales y la aparición del estado del bienestar y el concepto de ciudadanía.

El nacimiento de la educación social aparece vinculado al concepto de ciudadanía, entendida como red de individuos que deciden formar parte activa de los procesos sociales, políticos y culturales de su entorno. El concepto de ciudadanía que ha venido a convertirse en canónico es el de ciudadanía social. Es ciudadano aquel que en una comunidad política goza no sólo de derechos civiles sino también de derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, prestaciones sociales...). Es aquí, en la reivindicación de estos derechos donde la educación social toma protagonismo (Tejedor Mardomingo, 2008, pp. 77-78).

Pérez Serrano (2005) añade, además de la creación del estado del bienestar otras causas para el desarrollo de la educación social, tales como el incremento de los sectores de población marginal, la conciencia de responsabilidad social y la crisis de los sistemas escolares.

Tejedor Mardomingo (2008) incidiendo en el concepto de ciudadanía recoge, además, necesidad de atender a la trayectoria de los movimientos sociales del siglo XX para entender el desarrollo de la educación social:

Resulta difícil entender el desarrollo de la educación social sin analizar la trayectoria del movimiento ecologista, los logros de las feministas, las aportaciones de los pacifistas, la evolución del movimiento obrero, el auge del voluntariado, las reivindicaciones de los movimientos estudiantiles... y, en definitiva, de los movimientos sociales del último siglo. (Tejedor Mardomingo, 2008, p. 77).

1.2. Los antecedentes en España

Partimos de la definición actual de Educación social, realizada en 2007 por el Consejo General de Colegios Profesionales de Educadores y Educadoras Sociales, que señala:

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (ASEDES y CGCEES, 2007, p.12.).

Esta definición toma en consideración dos ejes, la educación social como:

- Profesión de carácter pedagógico. A lo largo de su existencia la educación social tiende a una progresiva profesionalización, primero con la creación de la titulación universitaria en el año 1991 y posteriormente con la sucesiva creación de los Colegios Profesionales y el Código Deontológico. Esta definición de educación social destaca el carácter pedagógico de la misma al entender que la Pedagogía Social “es la ciencia y disciplina que toma como objeto de estudio la educación social, proporcionando modelos de conocimiento, metodologías y técnicas para la praxis educativa” (ASEDES y CGCEES, 2007, p. 15).
- Derecho de la ciudadanía, en tanto que debe existir responsabilidad pública respecto a la problemática social y en el Estado de Derecho y del Bienestar la educación traspasa las fronteras de la escuela y genera una serie de tareas socioeducativas. De esta manera considera la educación social como una prestación para cumplir los “valores fundamentales de un Estado de Derecho:

igualdad de todos los ciudadanos, máximas cuotas de justicia social y el pleno desarrollo de la conciencia democrática” (ASEDES y CGCEES, 2007, p. 13).

Históricamente asumimos que la educación social ha trabajado en tres ámbitos de intervención principales (López Noguero, 2005):

- la animación sociocultural: participación ciudadana, casas de cultura, ocio y tiempo libre, etc. La animación sociocultural es definida por Ventosa (2016, p. 31) como una “didáctica de la Participación Social cuyo objeto o finalidad consiste en enseñar a participar involucrando a las personas en proyectos socioculturales de su interés para liberar y desplegar sus capacidades”.
- la educación permanente y de adultos: alfabetización de adultos, formación continua y ocupacional, educación familiar, universidades populares, acciones socioeducativas en la tercera edad, etc. Sarrate (1997) define la educación de adultos como “la educación de todo ser humano adulto y llevado a cabo por el adulto. Se fundamenta en el hecho de que la adultez es educable y educadora” (p. 32). Según la autora, la meta final de la educación de adultos es la formación integral de la persona. Supera, así, el campo del sistema educativo formal y se constituye en una serie de procesos educativos organizados, de carácter global, que abarcan campos como el personal, académico, social, económico o profesional.
- la educación especializada, referida a las “a las alternativas educativas en situaciones en las que se plantean problemas sociales específicos: delincuencia, marginación, riesgo social, drogadicción, abandono, etc.” (López Noguero, 2005, p. 62).

Estos tres ámbitos tradicionales son los que posteriormente confluirán en la creación del título de Diplomado/a en Educación Social en nuestro país (Losada-Puente et al. 2015).

Para acercarnos a la historia reciente de la Educación Social en nuestro país dividimos el proceso evolutivo en tres periodos:

- antecedentes a la creación del título de Diplomado/a en Educación Social, que abarcará hasta 1991.

- la época del título de Diplomado/a en Educación Social, en la que incluimos desde el año 1991 hasta 2010 y
- la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior con la creación del título de Graduado/a en Educación Social, que abarca hasta nuestros días.

1.3. Hacia una titulación universitaria

La educación social se considera aún una profesión reciente que se ha consolidado profesional y académicamente a finales del siglo XX (Tiana Ferrer, 2014). La bibliografía respecto a la historia de la educación social en España presenta una calidad considerable pero no puede considerarse demasiado abundante (Ruiz Berrio, 1999).

No obstante, Quintana Cabanas (1994) afirma que desde el primer tercio del siglo XX en España se recibieron las influencias del pensamiento alemán en pedagogía y a lo largo de más de cinco lustros fueron diversos autores quienes escribieron de educación social.

En los años previos a la creación de la titulación se observa un “surgimiento de nuevos ámbitos de intervención educativa con el desbordamiento de la educación formal hacia la no formal” (Ventosa, 1989, p. 63). Asimismo, se establece el concepto de educación permanente, con nuevas modalidades y destinatarios de la educación.

La necesidad formación en educación social queda patente a comienzos del siglo XX con centros de formación especial para educadores que aparecen referenciados ya en 1926: Real Orden de 14 de mayo, o *Tribunal Especial de niños* que realizaba cursos de reciclaje para sus educadores y directores. También al final de la II República, en el año 1935, con la propuesta de creación de un instituto para quienes quieran dedicarse a los “niños irregulares” (Ventosa, 1989).

En los años previos a la dictadura son destacables, también, las llamadas “instituciones circunesculares” introducidas en nuestro país por corrientes de renovación pedagógica y destinadas generalmente a las clases populares. Se trata de instituciones complementarias, dirigidas a escolares, con finalidades sociales de protección a la infancia y funciones educativas. (Moreno Martínez, 2008).

Durante la dictadura, a finales de los años 50, se habla de la necesidad de que a los estudios de educador se les conceda una nueva carrera social o, al menos, una especialización en Magisterio o Pedagogía. No obstante, debemos señalar que el periodo de dictadura franquista supuso una situación de “desprofesionalización y de retorno a intervenciones represivas y benéfico-asistenciales” (Sánchez-Valverde, 2014, p. 206).

A partir de 1953, en España, se retoma cierta actividad relacionada con la pedagogía terapéutica y la atención a personas con discapacidad y existen algunos representantes, como María Soriano, que trabajan aspectos como la formación de los profesionales, la atención multiprofesional o el diseño de sistemas de educación especial (Casado y Lezcano, 2016).

A nivel europeo, antes de la creación de la titulación el escenario es heterogéneo en cuanto a las nomenclaturas relacionadas con la educación social, sus funciones y los estudios necesarios en cada país. Algunas de las denominaciones encontradas son educador, sociopedagogo, animador y otros (monitor, ortopedagogo...) según recoge Ventosa (1989).

El autor añade como, el Consejo de la Comunidad Económica Europea, establece en el año 1985 cinco niveles de cualificación profesional para posibilitar una correspondencia entre los estados miembros en base a la competencia a desarrollar y la formación recibida:

- Nivel I: ejecución simple y educación obligatoria.
- Nivel II: cualificación completa para una actividad precisa y aprendizaje adquirido.
- Nivel III: autonomía respecto a funciones y formación técnicas complementaria o secundaria.
- Nivel IV: dominio de los fundamentos científicos, responsabilidad en diferentes áreas y formación postsecundaria.
- Nivel V: plena autonomía y dominio de sus fundamentos científicos.

Ortega, Caride y Ucar (2013) plantean la educación social en España como resultado de tres corrientes de pensamiento y acción que llegan a lo largo del siglo XX.

- Corriente alemana. Preocupada por humanizar la educación en la vida comunitaria y centrada principalmente en los procesos de inadaptación de

niños y jóvenes. Será la primera en aparecer a principios del siglo XX y tuvo amplio desarrollo en el ambiente académico.

- Corriente francófona, con un matiz sociocultural y dirigida a la atención de problemas sociales y comunitarios, llegó a España a mediados del siglo XX. Tendente a la democratización educativa y al activismo pedagógico tiene una repercusión importante en la animación sociocultural y la educación popular. Se centra, principalmente, en actuar con grupos comunitarios en situación de marginación o pobreza, con un amplio cariz reivindicativo.
- Corriente anglosajona, de carácter más pragmático y empirista, analiza la realidad social desde la perspectiva de la Sociología de la Educación y llega a nuestro país en la década de los sesenta del siglo XX. Sus intervenciones son de carácter asistencialista o terapéutico centrados en un sistema de servicios sociales con una serie de prestaciones.

Ortega Esteban (2005) destaca la influencia notable recibida en España de las corrientes francófona y germánica tanto en el ámbito institucional como académico.

Torío-López (2006) apunta el creciente interés sobre la Pedagogía Social, a nivel cultural y científico, que se da en España el primer tercio del siglo XX. En el ámbito académico, en nuestro país, la Pedagogía Social aparece como asignatura en currículo de Pedagogía por primera vez en 1944 en las Universidades de Madrid, seguido por Barcelona y Valencia en 1956. Posteriormente, los estudios de Pedagogía son sustituidos por Ciencias de la Educación y la enseñanza de Pedagogía Social es sustituida por la de Sociología de la Educación (Quintana Cabanas, 1994).

Las primeras publicaciones que surgen desde España en el ámbito de la Pedagogía Social lo hacen a finales del siglo XIX y principio del siglo XX de la mano de Concepción Arenal, María del Buen Suceso Luengo de la Figuera y María de Maeztu y tienen una buena acogida (Torío-López, 2006).

Es importante resaltar el doble sentido que establece Quintana Cabanas (1994) para el concepto de Pedagogía Social, considerándolo por una parte como el cuidado de la

correcta socialización del individuo y por otra como intervención pedagógica en situaciones de cierta necesidad humana

Con la primera acepción se refiere el autor a la dimensión tradicional de la pedagogía social como teoría de la socialización humana, mientras que con la segunda entiende “la educación social como una forma de trabajo social, con perfil profesional para el pedagogo dentro de ese sector y cualificándolo como «pedagogo social» (p. 89).

Para Petrus (1997) la expansión de la educación social se debe a causas muy variadas como “el contexto social, la aparición de nuevas políticas sociales, las formas de cultura predominantes, la economía y el entorno pedagógico dentro del cual se desarrolla” (p.10).

Asimismo, considera de especial importancia en el auge de la educación social la crisis de los sistemas escolares, al considerar la educación como “un proceso de mejora de la persona que sobrepasa los límites del periodo escolar” (p. 10) lo que lleva a la pérdida de prestigio y al cuestionamiento del monopolio de la institución escolar en la educación. De esta manera, a partir de la década de los setenta la educación trasciende los espacios del aula para entrar en una dimensión de la educación social.

Quintana Cabanas (1997) considera como uno de los más destacados precedentes de la educación social en España la atención a la infancia y juventud. Asimismo, establece tres formas diversas de la educación social: la animación sociocultural, la educación a la tercera edad y el voluntariado. Antes de la aparición de la titulación universitaria, recoge el autor, como la función del sociopedagogo se realiza en España con diferentes perfiles y cualificaciones profesionales no universitarias, vinculadas a instituciones que organizan los estudios y emiten los correspondientes diplomas, de carácter público o privado.

Así, se tiene constancia de un título organizado por la Diputación Provincial de Barcelona para educadores especializados en 1969 como una de las primeras noticias sobre formación de este tipo. En ese mismo año, también la Diputación de Barcelona constituye el Centro de Formación de Educadores Especializados, vinculado a la Universidad de Barcelona, que perdurará hasta 1980 (López y Quetglas, 2008).

En el año 1982 la Universidad de Santiago de Compostela establece una especialidad llamada “Intervención Socioeducativa” y a partir de 1986 comienza a publicarse la Revista de Pedagogía Social (Quintana Cabanas, 1994).

A lo largo de la década de los ochenta, y hasta la creación de la diplomatura, aparecen distintas ofertas formativas en los diferentes territorios del Estado, bien como titulaciones no regladas o como ofertas de ciclos de formación profesional de segundo grado: educador especializado, técnico especialista en adaptación social, pedagogía del ocio y la animación sociocultural o educador especializado en marginación social (López, R. y Quetglas, 2008).

En abril del año 1987 la Comisión XV del Consejo de Universidades publica su propuesta de formación del futuro "Diplomado y Licenciado en Educación Social" (Petrus, 1989) y ese mismo año, en septiembre, se celebra en Pamplona el *I Congreso de Educadores Especializados* (López y Quetglas, 2008).

Dicho congreso tiene el doble objetivo (Cobo, 1989) de “trabajar una visión de conjunto de las profesiones en Educación Social [...] y contribuir a clarificar el mapa real de la Educación Social en España” (p. 12).

1.4. La Diplomatura en Educación Social

El 10 de octubre del año 1991 se publica en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el Real Decreto 1420/1991 con el que se establece el título de Educación Social en España.

Se trata de una diplomatura universitaria de tres años de duración y una carga lectiva mínima de 180 créditos dirigida a la “formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa.” (RD 1420/1991, p. 1)

Se concreta, por tanto, la educación social como una enseñanza universitaria de primer ciclo que dará lugar a una Diplomatura y permitirá el acceso a estudios de segundo ciclo.

De esta manera se formaliza y profesionaliza la educación social con carácter universitario y habilitando para la realización de múltiples actividades. La diplomatura en educación social gira, según afirma Pérez Serrano (2005), en torno a 3 ejes fundamentales: “la educación de personas adultas y mayores, la educación especializada y, por último, la animación sociocultural y el desarrollo comunitario.” (p.13)

Se establece un plan de estudios con un total de diez materias troncales (Tabla 1.1), comunes y de obligada inclusión para todas las universidades que imparten el título de Diplomado/a en Educación Social. Estas diez materias suman un total de 88 créditos que cada universidad completará con asignaturas obligatorias, optativas y de libre elección hasta alcanzar un mínimo de 180 créditos según indica el Real Decreto 1497/1987.

Tabla 1.1. Materias troncales de la Diplomatura en Educación Social

Nombre de la materia	Nº de créditos
Didáctica general	8
Educación permanente	6
Intervención Educativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social	9
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	4
Programas de animación sociocultural	6
Psicología del desarrollo	9
Psicología social y de las organizaciones	6
Sociología y antropología social	4
Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación	4
Practicum	32

Nota. Adaptado a partir del Real Decreto 1420/1991 con el que se establece el título de Educación Social en España.

Es necesario aclarar que en el antiguo sistema los créditos universitarios se definen de la siguiente manera:

La unidad de valoración de las enseñanzas. Corresponderá a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias. La obtención de los créditos estará condicionada a los sistemas de verificación de los conocimientos que establezcan las Universidades. (RD 1497/1987, art. 2.7).

La puesta en marcha de los estudios por parte de las diferentes universidades fue dispar. En el curso 1992/1993 se ofertó en cuatro: tres de ellas en Cataluña (Lleida, Universitat Autònoma de Barcelona y Universidad Ramon Llull) y la restante en Madrid, en la Universidad Autónoma. En el curso siguiente ya podemos encontrarla en más universidades de Cataluña, Castilla y León, Euskadi y Galicia. (López y Quetglas, 2008, p.32).

Destacamos que, a nivel provincial, en Burgos y en la Universidad en que se desarrolla esta tesis, en los años 1993 y 1994 se celebran el *I Congreso Regional sobre Educación Social* y el *I Encuentro Provincial de Educadores/as Sociales de Burgos*, respectivamente. Entre sus objetivos está el intercambio de iniciativas y experiencias, dar a conocer la reciente profesión y contribuir a su desarrollo profesional (Alonso Sáiz y Calvo de León, 1995).

La primera promoción de Diplomados y Diplomadas en Educación social finaliza sus estudios en junio de 1995 en la Universidad de Barcelona y la Escuela Universitaria de Palencia (Sánchez-Valverde, 2014).

A partir del curso 2001/2002 comienza a impartirse la Diplomatura en Educación Social en la Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED) lo que abre una nueva etapa para las personas interesadas en cursar la titulación, ya que en esos momentos no formaba parte de oferta universitaria en varias comunidades autónomas.

En el año 2005, según recoge el Libro Blanco de ANECA (2005a), podía cursarse la Diplomatura en 36 universidades de todo el Estado con unos contenidos caracterizados por una gran heterogeneidad entre los diferentes centros, debido al elevado número de créditos dedicados a materias obligatorias, optativas y de libre configuración.

La oferta de plazas de plazas para el primer curso, según el Estudio sobre la evolución de la oferta de los títulos universitarios oficiales realizado por el Consejo de Coordinación Universitaria en el año 2003 (citado en ANECA, 2005a), se mantuvo en aumento desde el curso 1993/94 con una oferta de 603 plazas, hasta el curso 2002/03 con 1.997 plazas ofertadas.

La relación entre oferta y demanda de plazas (ANECA, 2005a) en los cursos 2001/02 y 2002/03 indica una demanda de estudiantes que desean cursar la diplomatura muy superior a la de la oferta para iniciar los estudios, como se indica en la tabla 1.2.

Tabla 1.2. Plazas ofertadas y demandadas en Educación social. Cursos 2001/02 y 2002/03

Plazas ofertadas a nivel estatal		Demanda 1ª Opción	
Curso 2001/02	Curso 2002/03	Curso 2001/02	Curso 2002/03
1.887	1.997	5.994	8.097

Nota: Adaptación de ANECA (2005). Respecto a la demanda de 1ª opción, 3.538 en el curso 2001/02 y 5.819 en el curso 2002/03 se corresponden con la UNED.

1.5. El grado en Educación Social

La Unión Europea trabaja desde la década de los noventa para la armonización del sistema de educación superior entre los países miembros y la creación de un espacio de convergencia que conocemos como Espacio Europeo de Educación Superior.

Son hitos destacables en este punto la Declaración de la Soborna (Allègre, Blackstone, Berlinger y Ruettgers, 1998) y la Declaración de Bolonia (Einem et al., 1999). En la primera los representantes de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido abogan por la creación de un Espacio de Educación Superior favorecedor de la movilidad y la cooperación y flexible.

La segunda declaración se trata de un documento conjunto de los ministros de educación de la Unión Europea donde se destaca la importancia de la Europa del Conocimiento y el valor de las universidades en esta tarea y se pone de relieve el compromiso para la coordinación de los diferentes sistemas en base a una serie de claves:

- Adoptar un sistema de títulos comparables, basado principalmente en la existencia de dos ciclos: un primer ciclo de mínimo tres años de duración y un segundo ciclo de postgrado.
- El sistema europeo de créditos o *European Credit Transfer System* (ECTS).
- Promoción de la movilidad de estudiantes, de la cooperación europea y de la dimensión europea de la educación superior.

En España, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior se establece con una modificación del sistema educativo universitario que pasa a estar dividido en tres niveles:

Grado, Máster y Doctorado (RD 1393/2007, art.3.1) extinguiéndose así las anteriores titulaciones de Diplomado, Licenciado, Ingeniero Técnico e Ingeniero Superior, Arquitecto y Arquitecto Técnico.

Desde el curso académico 2010-2011 las universidades ya no pueden ofertar plazas de nuevo ingreso para alumnado de primer curso en los planes antiguos, debiendo haberse adaptado ya al nuevo sistema.

Las anteriores titulaciones de primer y segundo ciclo pasarán a convertirse en Grados Universitarios y se modificará también el sistema de créditos, sustituyéndose por el sistema europeo de créditos (ECTS).

Este nuevo sistema ECTS queda recogido en RD 1125/2003 definiéndolo como la unidad de medida de la cantidad de trabajo que debe realizar un estudiante para lograr unos determinados objetivos de un programa de estudio. Cada crédito se contabiliza en una duración mínima de 25 horas y máxima de 30.

Los nuevos grados universitarios tendrán una duración de 240 ECTS (RD 1393/2007, art. 12) y cada curso académico un total de 60 ECTS (RD 1125/2003, art. 4). Los planes de estudios de estos nuevos grados serán elaborados por las universidades y pasarán un proceso de verificación establecido por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

De esta manera se configuran los grados como primer nivel en la enseñanza universitaria (Tabla 1.3) con una duración de cuatro años y una carga de 240 créditos europeos.

Tabla 1.3. Configuración del sistema universitario español antes y después de la convergencia europea

Antiguo sistema (RD 1497/1987)	Nuevo sistema (EEES)
Primer ciclo (180-270 créditos) Diplomado, Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico.	
Segundo Ciclo (300-450 créditos) Licenciado, Ingeniero, Arquitecto	Grado Universitario (240 ECTS)
-----	Máster Oficial (60-120 ECTS)
Doctorado	Doctorado

Nota: Elaboración propia a partir de RD 1497/1987, RD1125/2003 y RD 1393/2007

En lo que respecta a la titulación en Educación Social, serán las diferentes universidades quienes adaptarán los planes de estudio de la diplomatura al grado.

López Ramos y Castillo Murillo (2014) cifran en 36 centros que imparten el Grado en Educación Social en España. Posteriormente, en un análisis de 2015, Eslava Suanes (2019) eleva la cifra hasta 38. En la revisión que hemos realizado del curso 2019/2020 al registro de Universidades, Centros y Títulos (Ruct) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, hemos encontrado un total de 39 Facultades que imparten la titulación (MCIU, s.f.).

Previo a este proceso de creación de los grados y acreditación, la ANECA elabora un Libro Blanco del Grado en Educación Social (2005a y 2005b), en dos volúmenes, en el que participan diferentes universidades, colegios y asociaciones profesionales de educación social. Este Libro Blanco se puede considerar una primera propuesta no vinculante para la elaboración de los planes de estudio del Grado en Educación Social por parte de las diferentes universidades españolas.

Durante la elaboración del libro blanco de la titulación en educación social, la ANECA recogió las competencias que consideraba más destacadas para los y las profesionales de la educación social y, mediante un estudio, comprobó la valoración de las competencias por parte de titulados y de los Colegios Profesionales.

Es necesario reseñar que en estos momentos nos encontramos en un proceso de cambios en el sistema educativo superior en nuestro país y con la publicación del Real Decreto 43/2015 se abre la posibilidad de la creación de grados universitarios de 180 ECTS y tres años de duración que luego pueden ser complementados con una especialización mediante créditos de máster (art.12). Por ello podríamos contemplar modificaciones en la estructura de los grados en Educación Social en los próximos años.

1.6. Perfil profesional de educador/a social en la actualidad

1.6.1. Los Colegios Profesionales

Desde la segunda mitad de la década de los noventa comienzan a surgir en nuestro país los primeros colegios profesionales de educación social, auspiciados desde las antiguas organizaciones profesionales que se crean para intercambiar experiencias y para fomentar el reconocimiento profesional (Vallés, 2009.)

El primer colegio surge en el año 1996 en Cataluña y deberemos cambiar de década, hasta la década de los 2000, para ver la creación del segundo, en Galicia. A partir de este momento, el goteo es continuo hasta que, a finales de 2016, con la aprobación del Colegio de educadoras y educadores sociales de Cantabria, se completa la creación de colegios profesionales en todo el estado.

Previo a la creación del primer colegio profesional, en el año 1992, se consolidó la “Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales” (FEAPES), que había tenido como antecedentes a la “Coordinadora de Asociaciones y Escuelas de Educadores Especializados” en primer lugar, seguida de la “Coordinadora de Asociaciones de Educadores Especializados” creada en el año 1989 y transformada posteriormente en la “Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados”.

Ya en el año 2000, con los primeros colegios profesionales funcionando, se crea la *Asociación Estatal de Educación Social* (ASEDES) para responder a la necesidad de articular organizativa y jurídicamente de una manera eficiente las realidades existentes en el conjunto del estado: asociacionismo profesional y creación de los Colegios autonómicos.

La última etapa a nivel estatal, que dura hasta nuestros días, se produce a finales del año 2006 con la creación del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) mediante la Ley 41/2006, reconociendo a éste como una Corporación de Derecho Público integrada por los diferentes Colegios autonómicos para ostentar la representación y coordinación de estos (CGCEES, 2020a).

Para llevar a cabo estas tareas el CGCEES establece 4 fines (CGCEES, 2020b):

- Representar y defender unitariamente a la profesión y sus Colegios.
- Coordinar la actuación de los miembros en la realización de sus fines esenciales y comunes.
- Garantizar y procurar la igualdad de trato de las educadoras y educadores sociales y su libertad de ejercicio.
- Fijar la normativa deontológica general de la profesión de Educador social.

Y diez objetivos (CGCEES, 2020c):

- Potenciar el reconocimiento social y profesional de las educadoras y los educadores sociales y de la Educación Social.
- Promover y cooperar en el desarrollo del asociacionismo profesional en el ámbito autonómico, estatal e internacional.
- Cooperar en la creación de Colegios Profesionales en todas las Comunidades Autónomas.
- Trabajar para la consecución de planes de estudio específicos para que los profesionales, educadoras y educadores sociales obtengan el Título de Grado en Educación Social.
- Trabajar para la promoción y aplicación de los documentos profesionalizadores de la Educación Social en el ámbito estatal.
- Definir la profesión de educador y educadora social.
- Establecer las competencias profesionales propias del educador y la educadora social.
- Establecer el estatuto profesional del educador y la educadora social.
- Establecer las políticas de imagen y comunicación de la profesión a nivel estatal e internacional.
- Velar por la defensa de la profesión ante cualquier forma de intrusismo.

Para lograr la consecución de estos fines y objetivos establecidos, el CGCEES (2020a) pone en marcha una serie de acciones de manera continuada y establece diferentes herramientas entre las que podemos destacar: la coordinación con los diferentes colegios, el establecimiento de reuniones con la administración y los distintos ministerios, edición y publicación de la *Revista de Educación Social* (RES), o la organización de Congresos de Educación Social. A esto se suman campañas concretas en el tiempo como la conmemoración del día internacional de la Educación Social cada 2 de octubre o la campaña “Por una ley de educación social” puesta en marcha a nivel estatal en el año 2016.

1.6.2 Perfiles y campos de acción

El perfil y los campos de trabajo en que desarrolla su trabajo el profesional de la educación social es múltiple y su conceptualización es una tarea compleja que hoy aún sigue abierta.

Losada-Puente et al. (2015, p.73) recogen la “escasez y/o indeterminación de producción teórica que evidencie las competencias, perfil y funciones del educador social, de un modo diferenciado y exclusivo de su profesión.”

Un ejemplo claro de la extensión de los ámbitos de actuación del profesional de la educación social podemos observarlo con la celebración en Galicia, en el año 2004, del IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social. Este evento es organizado por el colegio profesional de Galicia (CEESG) y la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) bajo el título “Políticas Socioeducativas: retos y propuestas en el siglo XXI”. En dicho congreso se programan unos encuentros profesionales por ámbitos de intervención. La división cuenta con un total de 15 áreas que son las siguientes: infancia y juventud, adultos, mayores, mujer, acción sociocultural, adicciones, minorías e inclusión social, inmigración, centros penales, inserción laboral, desarrollo local, instituciones educativas regladas, servicios sociales de atención primaria, discapacidades y familia. (CEESG y ASEDES, 2004).

Diversos autores han realizado una aproximación al estudio del perfil profesional del educador y educadoras social de los cuales recogemos una aproximación (Tabla 1.4).

Uno de los primeros es Cacho Labrador (1998 y 1999) que, a través de un estudio en Cataluña, establece seis perfiles en base a diferentes aspectos y variables: servicios sociales de base e infancia y adolescencia; justicia y drogodependencias; formación y educación de adultos; animación sociocultural; ocio y tiempo libre; disminuidos, salud mental y tercera edad. A continuación, recogemos algunas de las características de los perfiles por sectores destacadas por Cacho Labrador (1999).

- Servicios sociales de base e infancia y adolescencia: los profesionales se identifican como educadores sociales, cuentan con un alto grado de formación académica y trabajan en empresas públicas con contratos de educador. Su función principal es socializadora.

- Justicia y drogodependencias: perfil predominante masculino y con elevada formación académica, pero no relacionada con la educación. Su contratación principal es estable y constan como educadores. Su salario es alto.

Tabla 1.4. Colectivos y ámbitos de intervención

	Cacho Labrador (1998, 1999)	Vallés Herrero (2011)	ANECA (2005a, 2005b)	RD1591/2010 INE, (2012)	Álvarez Fernández (2017)	Eslava Suanes, (2019)
Infancia	X	X	X	X	X	X
Adolescencia	X	X	X	X	X	X
Adultos	X	X	X	X	X	X
Familia		X	X	X	X	X
Mayores	X	X	X		X	X
Justicia y penitenciario	X	X	X	X	X	X
Inmigrantes		X	X		X	X
Mujer		X	X		X	X
Comunidad	X	X	X	X	X	X
Drogodependencias	X	X	X	X	X	
Exclusión social	X	X	X	X	X	
Discapacidad	X	X	X	X	X	
Salud mental	X	X			X	X
Atención a la diversidad			X		X	X
Animación sociocultural	X		X		X	X
Ocio y tiempo libre	X		X		X	X
Servicios Sociales	X	X	X	X	X	X
Atención primaria	X	X	X		X	

Fuente: Adaptado de Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero (2020a).

- Educación y formación de adultos: perfil feminizado y con edad elevada, no considerándose educadoras sociales. Las contrataciones suelen ser como maestro o profesores y por empresas públicas, con un salario elevado. La función principal es la formativa, junto a la compensatoria.
- Animación sociocultural: perfil mayoritario de hombres con un nivel académico “moderadamente elevado” (p. 145). Trabajan en el sector público con una función dinamizadora.
- Ocio y tiempo libre: la mayoría de ellos son jóvenes, con poco tiempo de experiencia laboral y se encuentran realizando algún estudio oficial. Trabajan en el ámbito privado, con contratos temporales, jornadas parciales y bajos salarios. Su función principal es lúdica.
- Disminuidos, salud mental y tercera edad: perfil conformado mayoritariamente por mujeres con una formación académica menor que en el resto. Trabajan en el ámbito privado, sus salarios son bajos y no están contratados como educadores. Las funciones principales son asistenciales y compensatorias.

En años posteriores, es destacable el estudio de Vallés Hererro (2011), quien basándose en las áreas definidas por Cacho Labrador (1998) y en el *Practicum* de la UNED establece cinco áreas de actuación para los profesionales de la educación social a nivel estatal: área social, área de educación de personas adultas, área del menor, área de atención a personas con discapacidad y sin catalogar. Además, a través del cuestionario CFES-R (Vallés Herrero y Pérez Juste, 2015), un estudio en las áreas de intervención “social, discapacidad, mayores y menores” en “todas las comunidades autónomas de España, excepto Cantabria, por carecer entonces de colegio o asociación profesional” (p. 134).

En su estudio estatal (Vallés, 2011), según el número de educadores y educadoras sociales que desarrollan su labor en las mismas, destacan principalmente el área de atención socioeducativa al menor y el área social, agrupando en conjunto más del 87% de su muestra. Debemos indicar que en su estudio no contempla como área la de animación sociocultural, al considerar que requiere un estudio específico y las ofertas laborales no suelen requerir la titulación de educación social

- En el área social destacan los contextos de trabajo en instituciones de bienestar, la atención a la familia y la prevención de la exclusión. Es un área con una tasa elevada de trabajadores sobre la muestra, superando el 40%.
- En el área de educación y atención de adultos destacan los centros de educación de personas adultas, los programas de inserción laboral para mujeres y los hogares del jubilado. La tasa de empleados en esta área es del 5,6%.
- En el área del menor destacan los centros de reforma para menores conflictivos y los equipamientos de protección para menores (hogares y residencias), siendo además el área más representativa en cuando a empleados, con una muestra del 45%.
- En el área de atención a personas con discapacidad destacan los educadores y educadoras sociales que trabajan en residencias específicas para personas con discapacidad. Esta área recoge una tasa ligeramente por encima del 6% del total de su muestra.

El Catálogo Nacional de Ocupaciones elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) establece una clasificación de las diferentes ocupaciones laborales en España. Dicho catálogo ha variado a lo largo del tiempo (López Zaguirre, 2014). Con la publicación del Real Decreto 1591/2010 por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011, actualmente vigente, se cataloga a los educadores y educadoras sociales dentro del código “CNO 2824 Profesionales del trabajo y la educación social”. Tal y como recoge López Zaguirre (2014), en el año 2012 se publicaron la introducción al CNO 11 y una explicación al CNO 11. Esta segunda documentación establece once tareas incluidas y la siguiente definición:

Los profesionales del trabajo y la educación social prestan asesoramiento y orientación a personas, familias, grupos, comunidades y organizaciones en respuesta a dificultades personales y sociales. Ayudan a las personas a desarrollar habilidades y a acceder a los recursos y los servicios de apoyo que necesitan para dar respuesta a los problemas vinculados al desempleo, la pobreza, las discapacidades, las adicciones, los

comportamientos delictivos y a las circunstancias conyugales o de otros tipos. (INE, 2012, p. 114).

Álvarez Fernández (2017), en su tesis doctoral sobre el desempeño profesional del educador social, realiza una clasificación en seis ámbitos de intervención recogidos en la figura 1.1. Como puede observarse, las clasificaciones se realizan en función del tipo de intervención, el nivel de intervención, el colectivo-edad de intervención, la problemática principal, los contextos de intervención y las dimensiones de la persona.

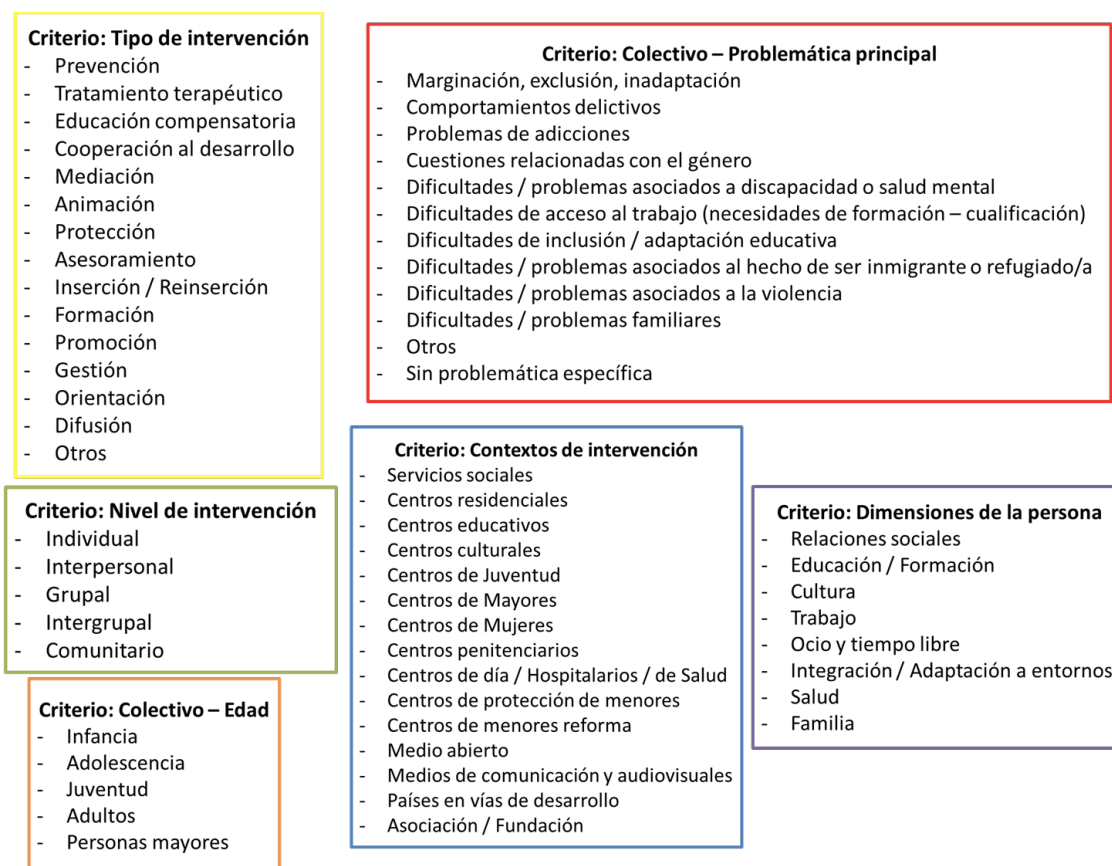


Figura 1.1. Ámbitos de trabajo en Educación Social. Fuente: Álvarez Fernández (2017).

Respecto a las funciones, Álvarez Fernández (2017) resalta la dificultad para su definición y concreción y propone una sencilla clasificación en torno a tres elementos: atención directa a las personas (incluye formación, mediación, colaboración, asesoramiento y acompañamiento), planificación, ejecución y evaluación de programas socioeducativos y coordinación y gestión de equipos profesionales y entidades socioeducativas.

Eslava Suanes (2019) define al educador social como “profesional polivalente, tomando consciencia de que, dada la diversidad de áreas de acción socioeducativa, esta formación no puede dar respuesta de manera ajustada y especializada a cada una de ellas.” (p. 343).

En su tesis propone una clasificación en torno a tres elementos: colectivos, ámbitos y áreas. Para ello realiza una adaptación de la propuesta de Eslava Suanes, González López y de León Huertas (2018).

En el caso de los colectivos sigue un criterio evolutivo, considerando la edad como elemento discriminador y concibiendo la atención tanto de manera individual como grupal. Respecto a los ámbitos, se atiende a los tradicionales, acuñando alguno nuevo en base a estudios previos. Para la delimitación de las áreas parte de una mirada práctica, tomando como referencia a las propuestas del Consejo de Colegios Profesionales de Educación Social y su petición para la creación de una Ley de Educación Social. El resultado final es el siguiente:

- Colectivo: Infancia, adolescencia, juventud, adultos y mayores.
- Ámbitos: educativo, social, laboral, comunitario, judicial y sanitario.
- Áreas: prevención de la dependencia; diversidad funcional y salud mental; medio ambiente; aprendizaje a lo largo de la vida; migraciones, derechos humanos, solidaridad y cooperación internacional; tiempo libre, animación y gestión cultural; familia; igualdad de género y prevención de la violencia; instituciones penitenciarias; desarrollo comunitario y participación ciudadana; mediación y educación para la convivencia.

1.6.2.1. Servicios sociales y educación social

En las diferentes clasificaciones revisadas uno de los sectores claros de trabajo de este profesional, con diferentes colectivos o en distintas áreas de intervención, es dentro de los servicios sociales. Lo pone también de manifiesto el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES, 2016), quien en su petición de una Ley de Educación social recoge como la incorporación de los profesionales de la educación

social a los servicios sociales municipales ha sido progresiva en los últimos 20 años, siendo actualmente un perfil “habitual y fundamental”. Si bien existe una falta de regularización sobre la figura del Educador Social, acerca de las funciones asignadas y se pueden producir situaciones de intrusismo profesional.

También lo recoge Vallés Herrero (2009), quien realiza una propuesta específica acerca del campo profesional del educador social en los servicios sociales de atención primaria y toma como base un estudio empírico de las funciones realizadas en este sector. Dicho trabajo delimita las funciones en tres ámbitos:

- Funciones en relación con el trabajo personal: referido a individuos y familias para resolver diferentes necesidades.
- Funciones en relación con el ámbito comunitario, para resolver necesidades sociales a nivel colectivo.
- Funciones en relación con el trabajo en equipo y tareas institucionales.

El ámbito de los servicios sociales en nuestro país está caracterizado por tener una normativa “abundante y compleja” (Vilà, 2012, p. 144) al contar con una ley de servicios sociales diferente en cada Comunidad Autónoma, además de la ley estatal de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia (LAPAD).

La Constitución Española de 1978 atribuye la posibilidad de asumir las competencias en materia de servicios sociales a las Comunidades Autónomas. En el año 1985 se publica la Ley Reguladora de bases de régimen local que asigna a los ayuntamientos de más de 20.000 habitantes la obligatoriedad de prestar los servicios sociales y a las diputaciones en los municipios de menor población.

En el año 1988 se establece el “Plan Concertado” entre el gobierno central y las comunidades autónomas (excepto Navarra y País Vasco) para colaborar con las administraciones municipales en la prestación de servicios y garantizar unos mínimo de servicios sociales básicos en todo el estado. En el Plan Concertado se establecen cuatro compromisos: cofinanciación, gestión información y asistencia técnica (Castillo, 2006). Posteriormente, todas las comunidades autónomas asumen competencias exclusivas y promulgan diferentes normativas en materia de servicios sociales (Casado y Guillén,

2005) estructurándose las leyes en dos niveles de atención: comunitario y especializado (Alemán, 1993).

Así es como surge la primera generación de leyes de servicios sociales que posteriormente fue renovada en algunas comunidades autónomas, sin poder considerarse como una nueva generación de leyes (Vilà, 2012). Será más adelante cuando aparece una nueva reforma legislativa en las comunidades autónomas que da lugar a las consideradas como leyes de segunda generación. El punto de inflexión fue 2006, con la promulgación a nivel estatal de la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia (LAPAD) y la mayoría de normativas son posteriores a esta.

El modelo de atención e intervención propuesto en esta segunda generación de leyes de servicios sociales se basa en un enfoque comunitario dando especial importancia a la atención de proximidad (SISS, 2017).

En cuanto a su organización, con diferentes denominaciones, la mayoría de las normativas optan por dos niveles de atención: un primer nivel con carácter polivalente, dirigido a toda la población, y un segundo nivel más especializado (Vilà, 2012 y SISS, 2017).

Para conocer la situación del educador y educadora social en los servicios sociales hemos considerado interesante analizar la legislación existente para determinar si existe la figura en la nueva legislación o, por el contrario, no aparece en la misma.

Tabla 1.5. La educación social en las leyes de servicios sociales

Comunidad Autónoma	Año	Presencia de la Educación Social
Andalucía	Ley 9/2016, de 27 de diciembre, de Servicios Sociales de Andalucía.	Sí
Aragón	Ley 5/2009, de 30 de junio, de Servicios Sociales de Aragón	No
Asturias	Ley 1/2003, de 24 de febrero, de servicios sociales	No
Cantabria	Ley de Cantabria 2/2007 de Derechos y Servicios Sociales	Sí
Castilla y León	Ley 16/2010, de 20 de diciembre, de servicios sociales de Castilla y León	No
Castilla la Mancha	Ley 14/2010, de 16 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla-La Mancha	No
Cataluña	Ley 12/2007, de 11 de octubre, de Servicios Sociales	Sí
Comunidad de Madrid	Ley 11/2003, de 27 de marzo, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid	Sí
Comunidad Valenciana	Ley 3/2019, de 18 de febrero, de la Generalitat, de servicios sociales inclusivos de la Comunitat Valenciana	Sí
Extremadura	Ley 14/2015, de 9 de abril, de Servicios Sociales de Extremadura	No
Galicia	Ley 13/2008, de 3 de diciembre, de servicios sociales de Galicia	No
Islas Baleares	Ley 4/2009, de 11 de junio, de servicios sociales de las Illes Balears	Sí
Islas Canarias	Ley 16/2019, de 2 de mayo, de Servicios Sociales de Canarias	No
La Rioja	Ley 7/2009, de 22 de diciembre, de Servicios Sociales de La Rioja	No
Murcia	Ley 3/2003, de 10 de abril, del Sistema de Servicios Sociales de la Región de Murcia	No
Navarra	Ley Foral 15/2006, de 14 de diciembre, de servicios sociales	No
País Vasco	Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales.	Sí

Fte: Adaptado de Martínez Pérez y Lezcano Barbero, (2020b).

Tras el análisis encontramos casuística variada, que da lugar a tres realidades diferentes que resumimos en la Tabla 1.5. A continuación, destacamos las tres diferencias fundamentales a las que nos referimos:

- Leyes de servicios sociales en las que aparece referencia explícita al educador/a social. Siete comunidades autónomas integran esta clasificación: Andalucía, Cantabria, Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana, Islas Baleares y País Vasco.
- Leyes de servicios sociales en las que no aparece referencia al educador/a social, pero sí a otros profesionales. Esta segunda opción se recoge en siete legislaciones autonómicas: Asturias, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia, Islas Canarias, La Rioja y Murcia.
- Leyes de servicios sociales en las que no aparece referencia explícita a ningún profesional. Tres comunidades integran este último apartado. Aragón, Castilla y León y Navarra.

Todas las normativas vigentes pertenecen a la segunda generación de leyes de servicios sociales, elaboradas con posterioridad al año 2000, con la titulación de educación social ya consolidada.

Además, es reseñable que, dentro del primer nivel, las leyes incluyen, junto a otras, las funciones de “acompañamiento social en procesos de incorporación social” y, especialmente la de “intervención socioeducativa en el medio familiar” (SISS, 2017, p. 48).

1.6.2.2. El trabajo con menores en educación social

Ya hemos apuntado como una de las áreas preferentes del trabajo de los educadores y educadoras sociales es el ámbito de los menores. A nivel histórico la preocupación por las situaciones de desigualdad de la infancia y de la juventud es una de las líneas principales que han estado presentes en el desarrollo de la educación social (Ortín Pérez, 2003; López Noguero, 2005; Ruiz Rodrigo, 2008).

Los estudios de Cacho Labrador (1999) y Vallés Herrero (2011) cuentan con una amplia representación de profesionales que trabajan en este ámbito, y también se pone de manifiesto su presencia en las clasificaciones de Álvarez Fernández (2017) y Eslava Suanes (2019).

Es un sector en el que se produce una amplia inserción laboral de titulados, como indica el estudio realizado por ANECA (2005a) que recoge las funciones realizadas por los nuevos profesionales entre las que observamos varias dirigidas al trabajo con infancia y juventud: tiempo libre, menores y familias, ludotecas, centros juveniles, centros de menores, etc.

En la misma línea apunta el estudio de Fullana, Pallisera, Tesouro y Castro (2007) sobre la inserción laboral de titulados en educación social, indicando como el primero de los grandes sectores de inserción es el trabajo con infancia y juventud, integrando dentro del mismo “el trabajo como técnico de juventud, en ludotecas, centros de acogida y centros residenciales de acción educativa, entre otros.” (p. 573).

El trabajo de López Noguero (2005) recoge la presencia previa a la creación de la titulación desde la educación social especializada, trasladando un enfoque educativo al trabajo social. En la actualidad, el autor apunta experiencias de educación social con menores en centros de protección y reforma, educación de calle, residencias infantiles, casas de juventud, centros escolares, centros de tiempo libre, etc. y engloba las acciones desde una doble perspectiva: preventiva y reeducadora.

El ámbito de intervención con menores en la educación social es muy extenso y se sitúa principalmente en el marco de la educación no formal con apenas un 3% de titulados que son contratados en el ámbito reglado (ANECA, 2005a). No obstante, a pesar de que es un campo incipiente y no demasiado extendido, consideramos dedicar un espacio al mismo por la importancia y el desarrollo que está teniendo en la actualidad.

1.6.2.5. Sistema educativo y educación social

A la hora de definir el perfil profesional de la educación social no debemos olvidarnos de que además de los campos tradicionales, en los últimos años, se está tratando sobre su introducción dentro del marco educativo formal, en los centros escolares. Este hecho se

consolidó en el año 2002 en la comunidad autónoma de Extremadura (Galán, 2019) con la inclusión de este perfil en la normativa correspondiente.

Desde entonces diversas comunidades han optado por la introducción de este profesional en la educación reglada para complementar al sistema educativo con funciones y figuras diversas pero centradas principalmente en el trabajo sobre la convivencia y el absentismo escolar.

Dentro de las ideas para introducir esta figura en el ámbito escolar encontramos como los centros educativos deben avanzar más allá de lo académico, enfatizando “la necesidad de fortalecer una óptica más comunitaria e inclusiva frente al carácter instructivo del sistema educativo” (Vila, Cortés y Martín, 2020, p. 58).

Galán (2019) recoge diferentes realidades: en Extremadura, primero; y en Castilla-La Mancha y Andalucía, después, se ha integrado al educador social en su normativa como una de las figuras dentro de los centros escolares. En Aragón, Islas Baleares, Islas Canarias y Galicia se han puesto en marcha diferentes experiencias para su introducción en el marco de colaboración con Ayuntamientos u otras administraciones o entidades externas al centro escolar.

Arpal (2019) recoge de nuevo la incorporación dentro la normativa de las tres comunidades autónomas ya citadas y la petición en Cataluña de esta medida en el pleno del Parlamento. Asimismo, expone experiencias en distintas comunidades autónomas, entre las que destacamos como novedad a las anteriores, Madrid, dentro de un convenio para la prevención y el control del absentismo. Además, indica también experiencias de contratación de educadores y educadoras sociales dentro de un programa del *Consorti* de Barcelona.

López Zaguirre (2013) recoge tres escenarios en la situación de los educadores y educadoras sociales en el sistema escolar en España, que posteriormente siguen vigentes en Sierra, Vila, Caparrós y Martín (2017).

- Educadores y educadoras sociales adscritos a los centros escolares, situación que se da en Extremadura, Castilla- La Mancha y Andalucía.

- Educadores y educadoras integrados en los servicios sociales municipales con funciones respecto a los centros escolares. Es la situación que encontramos en Baleares, País Vasco, Madrid, Galicia o Cataluña.
- Proyectos concretos liderados por educadoras y educadores sociales en centros escolares. En ocasiones impulsados en solitario por la propia administración o en colaboración.

Respecto a las funciones, de la revisión de la literatura podemos entender que tienen cierta similitud entre las tres comunidades que lo incluyen en su normativa, con acciones que tienen el nexo común en la convivencia escolar y el absentismo, así como la organización, coordinación o desarrollo de programas socioeducativos de diversa índole.

Ortega Esteban (2014) indica como la normativa de Castilla La-Mancha se centra en la inclusión de esta figura para el control y prevención del absentismo y la de Extremadura recoge funciones de ayuda en la prevención de situaciones problemáticas y búsqueda de soluciones colaborativas entre los miembros de la comunidad educativa. En la encuesta realizada por el autor a profesionales de ambas comunidades autónomas, se señalan algunas de las funciones realizadas, tales como el desarrollo de programas contra el absentismo, mediación y resolución en conflictos o el diseño y desarrollo de diversos programas interculturales, de habilidades de comunicación, de atención a la diversidad, de participación o escuelas de padres.

Sierra et al. (2017) recogen las funciones de estos profesionales en Andalucía desde una síntesis de la normativa destacando las funciones de convivencia, participación e interculturalidad y añadiendo otros aspectos como el absentismo escolar, el desarrollo de actividades para alumnado en situación de riesgo, la coordinación y/o la organización y seguimiento de programas extraescolares y socioeducativos en relación a diferentes temáticas: ocio y tiempo libre, habilidades sociales y de comunicación, valores, integración, etc. Destacan, además, como entre las variadas funciones se pone más énfasis en unas u otras dependiendo de las necesidades, prioridades y el propio contexto del centro educativo. Vila, Cortés y Martín (2020), analizando también la situación de Andalucía, coinciden en estos dos aspectos y añaden, además, una disonancia entre las funciones en la normativa y las realizadas en la práctica, que sitúan en torno a dos ejes:

intervención directa con alumnado y desarrollo de programas específicos para grupos concretos de alumnado. Los autores destacan las actuaciones de estos profesionales centradas en la convivencia y el absentismo.

Otros estudios como el Ruíz-Román, Molina Cuesta y Alcaide Vives (2018) sobre el proyecto “Asperones Avanza” muestran la ventaja de la intervención en red y el trabajo de los educadores y educadoras sociales en el entorno escolar. Se trata de un proyecto coordinado por la entidad INCIDE y dirigido a menores de entre 12 y 18 años residentes en la barriada de Asperones (Málaga) para la disminución del abandono escolar, el acompañamiento de los menores para la mejora de su inclusión educativa y la creación de trabajo en red. Se desarrollan acciones de acompañamiento educativo (incluidas acciones de acompañamiento y mediación con centros educativos), dinamización de las relaciones entre familias y escuelas y coordinación con los agentes socioeducativos. Los autores señalan en las conclusiones del estudio como “el trabajo de los educadores sociales cobra un papel fundamental por cuanto crean redes de apoyo, afectividad y motivación” (p. 469). Un segundo estudio sobre este mismo proyecto (Ruíz-Román, Molina y Alcaide, 2019) evidencia la importancia del acompañamiento educativo y de la creación de redes para el desarrollo social de los menores desfavorecidos. Asimismo, este tipo de proyectos permiten romper las barreras entre las instituciones educativas y los agentes socioeducativos y construir acciones transversales que son favorables tanto para la infancia y juventud como para los profesionales e instituciones implicadas.

Pose Porto y Bayón (2017) realizan una propuesta de inclusión del educador social en la escuela desde la interculturalidad y la diversidad cultural existente en la sociedad y en los centros educativos; así como desde el nivel de desigualdad social que hay en nuestro país. Proponen el apoyo de estos profesionales partiendo del conocimiento que poseen de la red de recursos sociales y de la oferta de servicios de las instituciones socioculturales pudiendo realizar propuestas contextualizadas de interés para el alumnado. Así recogen la generación de hábitos positivos, acciones de sensibilización y sostenibilidad y trabajo con el profesorado en proyectos educativos del propio centro.

Vila, Cortés y Martín (2020) concluyen como el educador y educadora social, a pesar de las dificultades existentes, está integrado en las dinámicas de los centros, tiene capacidad de proporcionar estrategias y recursos para trabajar la diversidad y el riesgo social y destacan su capacidad como agente educativo “por la información que puede

proporcionar a los centros educativos de los contextos, los colectivos y las personas. Por ello es el profesional más adecuado para trazar puentes entre la cultura escolar y las formas culturales presentes en los mismos” (p. 60).

1.7 Actores de la profesionalización

Hemos analizado el surgimiento y desarrollo de la educación social, la creación de la titulación, de los colegios profesionales y revisado el perfil profesional y las salidas laborales de los educadores y educadoras sociales.

RECURSOS DE LOS ACTORES QUE CONTRIBUYEN A LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL				
HISTORIA	Actores	Recursos que aportan		
	A. PROFESIONALES	1. Organizaciones	1.1 Asociaciones 1.2 Colegios 1.3 Federaciones - etc.	
		2. Cultura profesional		
	B. ESTADO	1. Políticas Sociales/ 2. Servicios Sociales		
	C. UNIVERSIDAD	1. Investigación		
		2. Formación		
3. Acreditación				
etc.				
D. MERCADO	Empleo	1. Servicios públicos 2. Empresas 3. Cooperativas - etc.		

Figura 1.2. Recursos de los actores que contribuyen a la profesionalización de la educación social.

Fuente: Sáez Carreras (2005).

Sáez Carreras (2005) recoge como para explicar la profesionalización de la educación social se deben tener en cuenta diferentes factores que intervienen y son influenciados por acontecimientos externos. Explica como la Educación Social, como otras profesiones, sufre transformaciones a lo largo del tiempo y por diferentes circunstancias. De esta manera, no es posible explicar por sí misma la profesión de la Educación Social, ni

quiera tampoco por los propios procesos de profesionalización, ya que los diferentes elementos que intervienen son influidos por acontecimientos externos. Así, el autor propone un modelo dialéctico para el estudio de la profesionalización de la educación social en España que gira en torno a cuatro actores claves que inciden en diferente medida: profesionales, estado, universidad y mercado y que recogemos en la figura 1.2.

Desde la publicación de este modelo en 2005, la profesionalización de la educación social ha avanzado y vamos a intentar sintetizar algunos de los momentos en que nos encontramos en la actualidad en cada uno de los cuatro actores principales:

A) **Profesionales:** En el aspecto organizativo hemos avanzado la creación a nivel estatal y regional de las diferentes asociaciones y, posteriormente, de los colegios profesionales. En el momento actual existen colegios profesionales en todas las comunidades autónomas, así como un Consejo General Estatal. En la tabla 1.6 recogemos los años de creación de los diferentes colegios profesionales autonómicos.

A nivel internacional, los colegios profesionales se encuentran integrados en la Asociación Internacional de educadores sociales (AIEJI) que busca unir a profesionales de los diferentes países, promover la organización de la profesión de la educación social y crear redes de trabajo.

En lo referido a cultura a profesional, Sáez Carreas (2005) recoge como elementos la generación de unos valores profesionales, concepciones y creencias, modos de organización, etc. Sobre este asunto, nos parece destacable la publicación de los “Documentos profesionalizadores” (ASEDES y CGCEES, 2007) donde se establece la definición de la educación social, el código deontológico y el catálogo de funciones y competencias del educador y educadora social.

También dentro del marco de la cultura profesional, recogemos el surgimiento de iniciativas en la red o publicaciones del ámbito de la educación social, creadas desde los colegios u asociaciones, así como por iniciativas individuales o colectivas de los profesionales. Cabe destacar, en este punto, la edición de las revistas: *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, desde el año 2005, y de la *Revista de Educación Social*, desde el año 2002.

Tabla 1.6. Creación de los diferentes colegios profesionales de educación social

Comunidad Autónoma	Año	Ley de creación
Cataluña	1996	Ley 15/1996, de 15 de noviembre, de creación del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña
Galicia	2000	Ley 1/2001, de 22 de enero, de Creación del Colegio de Educadores Sociales de Galicia.
Islas Baleares	2002	Ley 8/2002, de 26 de septiembre, de creación del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de las Illes Balears.
Región de Murcia	2003	Ley 1/2003, de 28 de marzo, de creación del Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia
Comunidad Valenciana	2003	LEY 15/2003, de 24 de noviembre, de Creación del Col·legi Oficial d'Educadors Socials de la Comunitat Valenciana
País Vasco	2003	Ley 7/2003, de 22 de diciembre, de creación del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco
Castilla La Mancha	2004	Ley 2/2004, de 1 de abril, de creación del Colegio Oficial de Educadores Sociales de Castilla-La Mancha
Castilla y León	2005	Ley 2/2005, de 23 de marzo, de creación del Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León
Andalucía	2005	Ley 9/2005, de 31 de mayo, de creación del Colegio Profesional de Educadores Sociales de Andalucía
Aragón	2005	9/2005, de 10 de octubre, de creación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón
Consejo General de Colegios	2006	Ley 41/2006, de 26 de diciembre, de creación del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales
Extremadura	2009	Ley 1/2009, de 18 de febrero, de creación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Extremadura
Navarra	2009	Ley Foral 4/2009, de 30 de abril, por la que se crea el Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Navarra
Comunidad de Madrid	2010	Ley 1/2010 de Creación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Madrid
La Rioja	2013	Ley 4/2013, de 4 de marzo, de creación del Colegio Profesional de Educadores Sociales de La Rioja
Islas Canarias	2014	Ley 3/2014, de 20 de junio, de creación del Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias
Asturias	2014	Ley del Principado de Asturias 10/2014, de 17 de julio, de creación del Colegio Profesional de Educadores Sociales del Principado de Asturias
Cantabria	2016	Ley 4/2016, de 11 de noviembre, de creación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores sociales de Cantabria

Elaboración propia

Dentro del marco de la cultura profesional, destacamos también la celebración de 7 Congresos de Educación Social, el primero de ellos en el año 1995 y el último en el 2017 con diferentes títulos y enfoques, pero todos ellos relacionados con el desarrollo y la cultura profesional, tal y como recogemos en la tabla 1.7.

Tabla 1.7. Congresos de Educación Social

Título	Año
I Congreso Estatal de Educación Social. Presente y futuro en la Educación Social	1995
II Congreso Estatal de Educación Social. La Educación social ante los desafíos de una sociedad en cambio	1998
III Congreso Estatal de Educación Social y XV Congreso Mundial AIEJI. Ética y calidad en la acción socioeducativa	2001
IV Congreso Estatal de Educación Social. Políticas socioeducativas: "Retos y propuestas en el siglo XXI"	2004
V Congreso Estatal de Educación Social. La profesionalización. "Recorridos y retratos de una profesión"	2007
VI Congreso Estatal de Educación Social. Nuevas Visiones para la Educación Social: Experiencias y Retos de Futuro	2012
VII Congreso Estatal de Educación Social. A + Educación Social + Ciudadanía	2016

Elaboración propia a partir de CGCEES (s.f)

B) Estado: es el segundo de los actores recogidos por Sáez Carreras (2005). España se configura como un estado social de derecho y su legislación y normativa, como hemos apuntado anteriormente, es compleja en el ámbito de la profesión y se estructura a través de las 17 autonomías (Vilà, 2012).

A nivel nacional encontramos la profesión de la educación social recogida en la Clasificación Nacional de Ocupaciones vigente (RD 1591/2010). En lo que se refiere a la legislación de servicios sociales se abren diferentes escenarios, ya tratados, según comunidades autónomas y lo mismo sucede en relación con la introducción del educador y educadora social como un agente más dentro de los centros escolares, en el sistema de educación reglado.

Una demanda actual y no satisfecha por Estado es la creación de una Ley de Educación Social (CGCEES, 2016) que regule la profesión en nuestro país.

Otro aspecto para destacar dentro del papel de administración son las ofertas de empleo público. Aunque abundaremos más en el último apartado, referido al mercado, en múltiples ocasiones se aprueban ofertas de empleo con un perfil de funciones de educador o educadora social pero abiertas a un amplio número de titulaciones. La situación también varía entre las diferentes comunidades autónomas, un claro ejemplo podemos observarlo respecto al papel de los educadores sociales de prisiones, recogidos como tal en Cataluña (Expósito Moreno y Llopis Roca, 2016) pero abiertos al acceso desde cualquier titulación en el resto del Estado, mediante procesos de promoción interna.

Dentro del papel del Estado y las autonomías en los servicios sociales se debe tener en cuenta, además, el impacto de la crisis económica en el estado del bienestar (Martínez-Ripoll, 2017) que ha hecho que parte de las funciones que antes eran satisfechas por éste, ahora sean sustituidas por entidades privadas de carácter social. Las nuevas políticas de los últimos años han tendido a eliminar la responsabilidad del Estado de satisfacer las necesidades sociales de sus ciudadanos y han trasladado estas hacia las personas, en función de sus recursos (Rodríguez Fernández y Díez Gutiérrez, 2017).

C) **Universidad:** el tercer los actores propuestos por Sáez Carreras (2005) es la universidad. En lo relacionado con el ámbito formativo, el primer hito fue la creación en 1991 de la Diplomatura en Educación Social, posteriormente transformada en Grado una vez adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior. La implantación de la titulación, en la actualidad es amplia, con 39 centros impartíendola en todo el Estado (Tabla 1.8). Únicamente no se oferta la titulación en las comunidades autónomas de Aragón, Cantabria y Navarra, aunque puede estudiarse mediante la UNED, con implantación a nivel estatal.

En el ámbito de la investigación, también relacionado con la universidad como actor, las referencias bibliográficas sobre la materia son más escasas que en otros campos de la educación o del ámbito social. No obstante, en los últimos años han surgido diferentes publicaciones en revistas de impacto relacionadas con la educación social, así como el

desarrollo de tesis doctorales sobre esta temática. En ambos casos, pueden observarse referencias a lo largo del desarrollo de este y posteriores capítulos.

Tabla 1.8. La titulación en Educación Social en España

Comunidad Autónoma	Número de universidades que imparte Ed. Social
Andalucía	7
Asturias	1
Castilla y León	5
Castilla La Mancha	1
Cataluña	8
Extremadura	1
Galicia	3
Islas Baleares	1
Islas Canarias	1
La Rioja	1
Madrid	5
Murcia	1
País Vasco	2
Valencia	2

Elaboración propia a partir de MCIU (s.f.)

D) **Mercado:** El mercado es el cuarto de los actores recogidos por Sáez Carreras (2005). En la actualidad nos encontramos en un mundo globalizado con un mercado de trabajo complejo. Los ámbitos y las funciones del educador social, como hemos recogido anteriormente, son muy diversos lo que dificulta su análisis.

Hemos apuntado como el principal desarrollo profesional de la educación social se encuentra en el ámbito educativo no formal (ANECA, 2005a) y una gran parte de los profesionales lo hacen en áreas relacionadas con la atención de menores y los servicios sociales (Cacho Labrador, 1998 y Vallés Herrero, 2011).

Observamos también la interacción entre los diferentes actores, ya hemos tratado algunas de las características actuales en el mercado de trabajo, como el menor peso del Estado frente a las entidades del tercer sector que indicaba Martínez-Ripoll (2017). En estudios más antiguos sobre la profesión, como el de Cacho Labrador (1998), primaba la

contratación en empleo público por encima del privado. Sin embargo, en estudios más actuales, como los realizados por de La Fuente (2002) o ANECA (2005), el empleo privado tiene más peso sobre el público. La realidad actual muestra posibilidades de empleo en sector público, en el sector privado por cuenta ajena (con la doble vía de las empresas privadas con ánimo de lucro y las entidades del tercer sector sin ánimo de lucro) y el trabajo privado por cuenta propia (autónomos, miembros de cooperativas de trabajo, etc.)

Fullana et al. (2007) recogen, en su trabajo sobre la inserción laboral de los educadores y educadoras sociales, como los ámbitos con mayor potencial de contratación, en la actualidad, tienen tendencia hacia el empleo privado.

Los recortes, fruto de la crisis y las políticas en el sector, tienen su impacto en la degradación de los servicios públicos y de sus profesionales del ámbito social (Rodríguez Fernández y Diez Gutiérrez, 2017) y también en sus salarios, más altos en el sector público que en el privado, como indican Fullana et al. (2007).

En el ámbito privado el profesional de la educación social se ve afectado en sus relaciones laborales por diferentes convenios colectivos, en función del sector en se desarrolle la actividad profesional se le aplicará uno u otro. Especialmente importante es el reconocimiento explícito de la figura del educador/a social en dos de los convenios que sectoriales que más educadores/as sociales agrupan: el *Convenio Colectivo Estatal del sector de acción e intervención social* (BOE nº 58, 2015) y el *III Convenio colectivo estatal de reforma juvenil y protección de menores* (BOE nº 283, 2018) Este último incluye un aspecto muy importante en el desarrollo laboral de la profesión: se sustituye la anterior categoría de “educador” por la de “educador/a social” requiriendo para su desarrollo la titulación de educación social o habitación y no pudiéndose realizar nuevas contrataciones bajo la anterior figura.

A la entrada en vigor de este convenio no podrán concertarse nuevas contrataciones con el puesto de trabajo de Educador ya que a partir de la firma de este será un puesto de trabajo a extinguir. El puesto de trabajo denominado anteriormente como Educador pasa a denominarse Educador Social con las funciones y requerimientos propios de su puesto de trabajo y descritos en este convenio colectivo. Los trabajadores que vengan

desempeñando el puesto de trabajo denominado Educador mantendrán sus puestos de trabajo en las mismas condiciones, funciones y retribuciones, tal y como se establece en la disposición transitoria quinta de este convenio colectivo. (BOE nº 283, 2018, disposición final primera).

Aún existiendo esta regulación, otra de las amenazas en el mercado a las que se enfrenta la educación social es el intrusismo, con la publicación de ofertas de empleo que permiten el acceso con titulaciones variadas que no tienen como objeto el trabajo socioeducativo. En línea con este aspecto, encontramos la necesidad de regulación de la profesión (Vega, 2019). Podemos observar ofertas privadas de educador/a social que no respetan lo recogido en los convenios colectivos de trabajo (CEESCAN, 2020) y, especialmente grave resulta en el ámbito público, con aprobación de ofertas en administraciones que están dando lugar a recursos de las plazas y peticiones de modificación por parte de los colegios profesionales (CEESCYL, 2012, 2015; CEESG, 2019; CEESCAN, 2020).

Por último, en relación con este cuarto actor, señalar la particularidad incidencia del voluntariado, que en ocasiones se realiza con funciones diferentes a las que fue creado suponiendo una precarización de la profesión (Zurdo, 2004). El efecto perverso es que puede convertirse en una falsa entrada al mercado del trabajo y encontramos con personas voluntarias realizando funciones de los y las profesionales (Martínez-Ripoll, 2017). Es por ello por lo que debe separarse claramente la línea entre mercado de trabajo y voluntariado, de manera que este último no se convierta en un medio de adquisición de experiencia profesional para los nuevos titulados y estudiantes (Zurdo, 2004).

1.8. La Educación Social en Europa

Al comienzo del capítulo recogíamos como la creación del estado social y del estado del bienestar (Pérez Serrano, 2005; Tiana Ferrer, 2014 y Llena, 2018), sobre todo tras la Segunda Guerra Mundial, supuso un importante impulso en el desarrollo de la educación social. Si bien, también apuntábamos que el desarrollo ha sido diferente en los distintos estados de la Unión Europea, como así lo son sus estados del bienestar.

Los sectores de trabajo de los educadores y educadoras sociales están directamente ligados a los servicios sociales (básicos o especializados) y a otros ámbitos como el de justicia, el escolar, el sociosanitario, la discapacidad o las drogodependencias. Todos ellos

son sectores relacionados con los servicios del bienestar que en la Unión Europea presentan diferentes modelos, lo que influirá, junto a la formación y a la evolución histórica, en el desarrollo de la profesión en cada país.

1.8.1. Desarrollo y evolución de los sistemas de bienestar Europeos y los modelos de educación social

Hasta la caída del Muro de Berlín y la desintegración del bloque socialista podíamos distinguir dos coordenadas claramente diferenciadas en Europa, según recoge Quintana Cabanas (1991), con dos estilos muy distintos, cada uno de ellos con sus ventajas e inconvenientes:

- El modelo de los países occidentales, o social-democrático, con una prevalencia de la iniciativa social, sin un plan general y con una cierta dispersión de las propuestas. Esto, a su vez, ayudaba a dinamizar la conciencia de los ciudadanos para superar los problemas y dio lugar al surgimiento de acciones voluntarias y una amplia constelación de entidades y asociaciones de todo tipo. En este modelo el Estado apoyaba las iniciativas privadas mediante financiación, recursos, etc. Así, la acción social se estructuraba, principalmente, mediante asociaciones intergubernamentales que actuaban como motor, aportando la concepción de la educación social, “metodologías, formas de trabajo y [...]también recursos” (p.210). Destaca el autor entidades como Cruz Roja, Cáritas, el Centro de Desarrollo Social de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas, el Consejo internacional de Bienestar Social Social (ICSW), o el Centro Europeo de Formación y de Investigación en Acción Social.
- El modelo de los países comunistas, o modelo socialista. Destaca por una acción social centralizada, uniforme en todo el territorio y planificada desde el Estado. “La educación social se hace ya por definición, como parte del programa sociopolítico” (p.207) y está dirigida hacia la infancia necesitada mediante los hogares infantiles y juveniles, a la educación de adultos y a la socialización de los ciudadanos y la juventud. Cobra también especial importancia la atención a la tercera edad y se obvia otra problemática que no necesita ser atendida al “no existir esos problemas sociales” (p. 207). Estos países contaban con un buen sistema de servicios sociales y la educación social estaba, principalmente, centrada en la socialización de los individuos y grupos en la sociedad

comunista. En lo referido a la infancia y juventud se persigue inculcar actitudes de adhesión al sistema socialista y su defensa frente al capitalismo de occidente.

A su vez, dentro de los países del bloque de Europa occidental ya se distinguían diferentes modelos del bienestar en el pasado y, en la actualidad, el fin del bloque socialista ha supuesto el surgimiento de otros nuevos que se han unido a los existentes. Los modelos del bienestar asignan diferente rol a los elementos importantes sobre los que sustentan: Estado, mercado laboral y familia. Tradicionalmente hemos distinguido cuatro modelos de estados del bienestar dentro de la Unión Europea: modelo anglosajón, modelo continental, modelo escandinavo y modelo del sur o mediterráneo (Comisión Europea, 2002; Biffi, 2004) a los que se ha unido un quinto en los últimos años, el de los países centrales y del este de Europa (Misuraca, Kucsera, Lipparini, Voigt y Radescu, 2016; EASPD, s.f.).

- Modelo anglosajón: considerado también modelo de mercado o liberal de bienestar. Es un modelo dirigido por el sector público, financiado con ingresos generales e impuestos y con la participación de la empresa privada en, por ejemplo, planes de salud o pensiones. La cobertura es alta, aunque no total, salvo en los servicios de salud, que sí son universales. La asistencia social está sujeta a la comprobación de medios que posee el ciudadano. En este modelo la cobertura estatal cubre la subsistencia, los servicios de salud y la educación y quienes pagan disfrutan de beneficios por encima de los estatales. Es el modelo que siguen países como el Reino Unido o Irlanda.
- Modelo continental: También conocido como modelo corporativista o conservador. Está financiado por las aportaciones de los empleadores y empleados a la seguridad social, así como un sistema de beneficios fiscales hacia la familia. Muy vinculado, por tanto, al puesto de trabajo y la situación familiar. Gestionado por el sector público con participación de empleadores y sindicatos. En este modelo los beneficios cubren la subsistencia, la educación, los sistemas de salud y un seguro social relacionado con los ingresos. No es un modelo universal, aunque sí inclusivo. Las prestaciones son proporcionales a las ganancias y ligadas a los seguros, que cubren a gran parte de la población. Es el modelo de Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Luxemburgo u Holanda.
- Modelo escandinavo: También conocido como modelo socialdemócrata, centrado en el modelo social individual de derechos y obligaciones. La protección social se considera

un derecho universal y todos los ciudadanos tienen derecho a recibir unas cantidades básicas. Está gestionado por el sector público, a excepción de los seguros de desempleo que se gestionan por sindicatos. El medio principal de financiación es el empleo, considerado como fuente de ingresos y también de distribución. Las prestaciones son altas y se mantienen durante largo tiempo, cubriendo una amplia gama de servicios. La fiscalidad en estos países es también elevada y la asistencia pública es predominante, muy por encima de la privada. Es el modelo de países como Dinamarca, Finlandia y Suiza.

- El modelo del sur, también conocido como de los países Mediterráneos. En este modelo los servicios de salud son universales y los planes de protección siguen esquemas similares al modelo continental, vinculado a políticas de ingresos y aportaciones. En este sistema la familia juega un papel muy importante como proveedor de servicios de apoyo y cuidado y es, en muchas ocasiones, un eslabón de bienestar para los miembros. Además, las políticas de protección tienen un desarrollo menor que en los otros sistemas. Son parte de este modelo países como España, Italia, Grecia, Portugal, Malta o Chipre.

- Modelo central o de los países del este: Es un modelo diferenciado de los cuatro anteriores, que acoge a los antiguos países socialistas. No se presenta con unas características totalmente unificadas en los diferentes países, aunque sí tienen algunos rasgos comunes. Se caracterizan por la retirada del Estado del sector de la asistencia social, la introducción de privatizaciones, la eliminación de algunas ayudas y subvenciones preexistentes y el fomento del tercer sector y ONGs. La recaudación de impuestos es baja y los sistemas de seguro de salud se basan en las contribuciones y el empleo, cubriendo a las personas y su familia. Respecto a otros sistemas de cobertura, como el de pensiones, existen fuertes contrastes entre países. El papel de la familia en estos sistemas es muy fuerte.

También los modelos históricos implican divergencias a la hora de definir la visión de intervención de la educación social y los límites del campo de acción. Encontramos diferencias entre el modelo francófono, que ha sido heredado en buena medida en los países del sur de Europa, y los modelos del centro y norte del continente. Se perfilan dos modelos principales, un primer modelo centroeuropeo de carácter más asistencial, con menor tipología de profesionales en sus inicios y una intervención más polivalente; y el segundo modelo francés, con cuatro áreas principales: socioasistencial, socioeducativa, sociocultural y socioeconómica. (Senent Sánchez, 2003). Para el autor, en base a las líneas de evolución del siglo XX podemos hablar de cuatro planteamientos europeos en la Educación Social que recogemos en la figura 1.3.

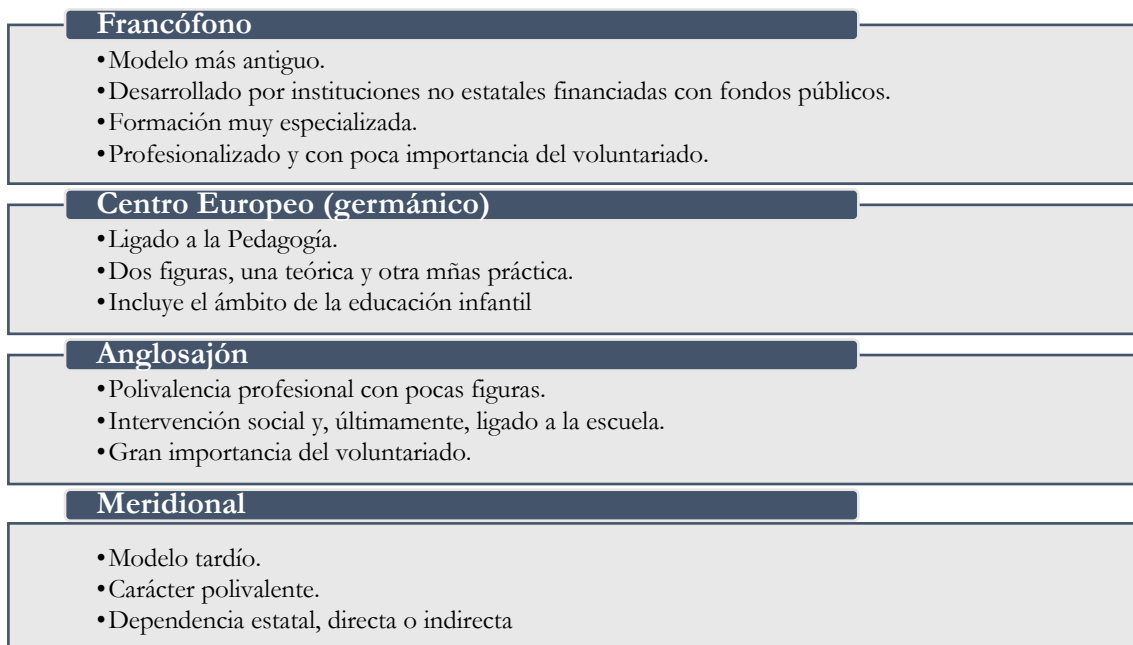


Figura 1.3. Planteamientos Europeos de la Educación Social. Elaboración propia a partir de Senet Sánchez (2003).

1.8.2. La educación social en Europa desde una perspectiva profesional

Llena (2014) plantea seis dificultades para determinar la construcción de un concepto compartido de la educación social en Europa:

- Diversidad terminológica e idiomática, demostrada con la utilización de diferentes términos para denominar a cuestiones similares en diferentes países o la utilización de los mismos términos con significados diferentes.
- Diferentes fundamentos teóricos y propuestas en cada uno de los términos, más allá de la cuestión idiomática.
- El centro de interés está en la profesión y no en relación con el marco teórico o los conceptos lo que, en ocasiones, ha hecho perder la perspectiva en base a influencias políticas, económicas o corporativistas.
- Diferentes respuestas de los estados a las cuestiones sociales en base a sus necesidades de carácter histórico, político o social. Necesidades que están asociadas a unos intereses, en un momento y un contexto concretos.
- Diferente desarrollo de la Pedagogía Social en cada país, indefinición respecto a otras disciplinas y profesiones sociales.
- Falta de puesta en valor de la dimensión ideológica en la educación social. La educación social no es solamente una práctica aséptica, sino que está sustentada en una ideología que puede dirigirse, según el caso, “a la socialización, la reproducción, la transmisión y el control o a la transformación y la mejora de la sociedad.” (p. 6).

No obstante, a pesar de estas dificultades, el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales publica en el año 2013 un estudio comparado de la situación de la educación social en Europa coordinado por Calderón (2013) y realizado entre los años 2010 y 2011. En dicho estudio se analiza la profesión en un total de 30 estados (los 27 estados miembros y Noruega, Islandia y Suiza).

Respecto a la clasificación profesional de la educación social en cada uno de estos países, establece una división en tres niveles (Figura 1.4):

- Nivel 1: Ámbito general de “Social Work” entendido en su sentido amplio, como “Trabajo dentro del ámbito social” (p. 20).

- Nivel 2: Educador social como figura polivalente, nivel en el que se encuentra España. Se recoge al educador social como figura independiente y reconocida. En este segundo nivel se realiza, a su vez, una subcategorización:

A) Profesión regulada.

B) Categoría profesional reconocida.

- Nivel 3: Educador social como figura especializada. Conformado por aquellos países en los que aún existiendo la formación no existe la profesión, sino profesiones específicas relacionadas.

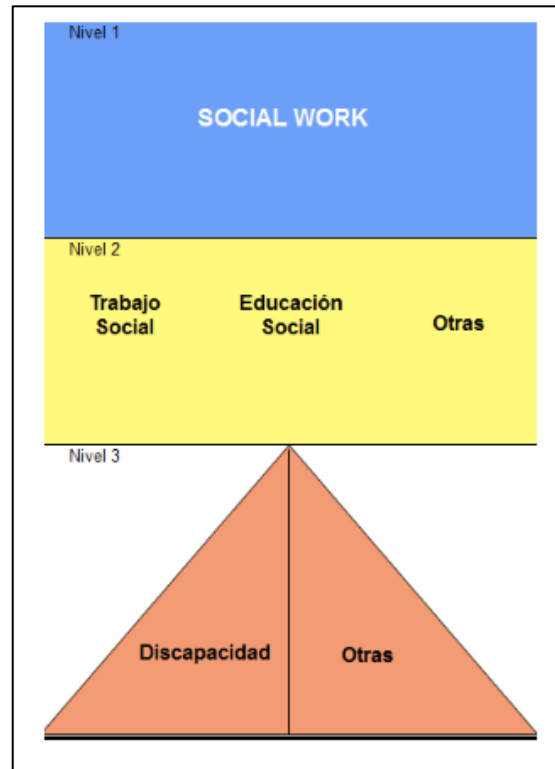


Figura 1.4. Niveles de ubicación de la profesión en Europa. Fuente: Calderón (2013).

La mayoría de los países del entorno europeo (19) se encuentran en el nivel dos y, dentro de este, en el apartado B (14), como categoría profesional reconocida:

Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Estonia, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal,

Rumanía y Suiza. Los cinco restantes países agrupados en el nivel dos (Eslovaquia, Finlandia, Islandia, Italia y Lituania) lo son en la categoría A, como profesión regulada.

En el nivel 1, dentro del ámbito general de trabajo en lo social, encontramos 8 países: Bulgaria, Chipre, Grecia, Hungría, Letonia, Malta y Polonia y Reino Unido.

En el nivel 3, únicamente con profesiones específicas reconocidas, encontramos los tres restantes: Eslovenia, Noruega y República Checa. Asimismo, hay otros dos países incluidos en los anteriores niveles que también se integran también en el nivel tercero, al contar con profesiones específicas reconocidas: Eslovaquia y Polonia.

En lo que se refiere a la nomenclatura, a nivel europeo encontramos una diversidad de nombres respecto a la profesión y el término "educación social" no es el que más

presencia tiene (Cacho, Sánchez-Valverde y Usurriaga, 2014), tal y como recogemos en la tabla 1.9.

Tabla 1.9. Denominaciones de la profesión en los diferentes países europeos

País	Denominación de la profesión
Alemania	Sozialpädagoge – Sozial Arbeit
Bélgica (Wallona)	Educateur(trice) spécialsé(e)
Dinamarca	Social Paedagogerne
Eslovenia	Socialni pedagog
España	Educador/a Social
Estonia	Sotsiaalpedagoog
Finlandia	Sociaaliohjaaja
Francia	Educateur(trice) spécialsé(e)
Hungría	Szocialpedagogus
Irlanda	Social Care Workers
Islandia	Þroskafjálfi
Italia	Educatore professionale
Lituania	Socialinis pedagogas
Luxemburgo	Educateur Gradué
Noruega	Vernepleier / Barnevernpedagoger
Países Bajos	Sociaal Pedagogisch Hulpverleners
Polonia	Pedagog społeczny
Portugal	Educador Social

Fuente: Calderón (2013).

1.8.3. La formación en educación social en Europa

A nivel formativo, en el desarrollo del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2005a) se realizó un estudio de las titulaciones en educación de la Unión Europea obteniendo un total de 67 títulos diferentes con diferentes nomenclaturas, existiendo una titulación de educación social, bajo ese nombre, en Dinamarca, Eslovenia, Luxemburgo y Portugal.

No obstante, más allá de la nomenclatura, encontramos 15 titulaciones (Tabla 1.10) que forman perfiles similares al de educador social en España. Se trata de títulos que “plantan la formación de un profesional de la educación no formal con especial incidencia en la prevención de la marginación y delincuencia, la integración de discapacitados psíquicos, la educación socioambiental, la exclusión social, el campo del menor (centros de día, residencias, etc.), la acogida e integración de inmigrantes y refugiados, etc.” (ANECA, 2005a, p. 42).

Tabla 1.10. Estudios de educación social en Europa

País	Nomenclatura
Alemania	Pedagogía Social
Bélgica	Educateur spécialisé
Dinamarca	Educación Social
Eslovenia	Educación Social
España	Educación Social
Francia	Educador especializado/ DUT en Educación Especializada / Educateur de Jeunes Enfants
Italia	Educador Profesional
Irlanda	Estudios de la Infancia
Luxemburgo	Educateur Gradué (Educador Social)
Noruega	Educación Social/ Bienestar de la Infancia
Portugal	Educación de la Infancia / Educaçao Social
Reino Unido	Estudios de la Infancia

Fuente: ANECA (2005a)

En la Unión Europea (UE), tras una recomendación que entró en vigor en abril de 2008, existe el denominado *Marco Europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente* (EQF, por sus siglas en inglés), se trata de un marco de referencia para relacionar los sistemas de cualificaciones de los países que forman y así comprender y mejorar la interpretación de los sistemas Europeos. Tiene dos objetivos o finalidades que recoge la Comisión Europea de Educación y Cultura (2009):

- Fomentar la movilidad de los ciudadanos entre países europeos.
- Facilitar el acceso a aprendizajes permanentes.

Para establecer esta vinculación, el EQF establece una referencia común en Europa mediante ocho niveles que recogen las diferentes cualificaciones, siendo el nivel uno el más básico y el nivel 8 el más avanzado. En la tabla 1.11 recogemos los diferentes niveles en base a los conocimientos.

La Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI, 2009) determina que la formación inicial de los educadores y educadoras sociales se corresponde con una formación de nivel 4, mediante un título de grado de 3 o 4 años de duración y con carácter oficial, “reconocida y aprobada” (p.13) por los gobiernos.

Además, incide, debería ser impartida en universidades o escuelas de formación superior, también reconocidas, y asegurar conocimientos y competencias profesionales para la acción socioeducativa e incluir investigaciones innovadoras en el ámbito nacional e internacional. Asimismo, continúa recogiendo la necesidad de incluir formación práctica integrada en los programas y trabajo conjunto con las asociaciones profesionales. Por último, recoge la necesidad de establecer “un sistema de formación continua y complementaria para educadoras y educadores sociales públicamente reconocido y vinculado a la profesión” (p. 14) relacionado con la formación de base, completo y realista (AIEJI, 2009).

Tabla 1.11. Niveles de cualificación EQF

Nivel	Conocimientos
Nivel 1	Conocimientos generales básicos.
Nivel 2	Conocimiento de los hechos básicos en un campo de trabajo concreto.
Nivel 3	Conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo de trabajo concreto.
Nivel 4	Conocimientos fácticos y teóricos en contextos amplios de un campo de trabajo concreto.
Nivel 5	Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo concreto. Conociendo el límite de esos conocimientos.
Nivel 6	Conocimientos avanzados en un campo que requiere de una comprensión crítica de teorías y principios.
Nivel 7	Conocimientos altamente especializados, algunos en vanguardia, que sienten las bases de la investigación o pensamientos originales. Conciencia crítica de cuestiones de conocimiento.
Nivel 8	Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo concreto y punto de articulación entre diversos campos.

Fuente: Comisión Europea de Educación y Cultura (2009).

En síntesis, en este capítulo realizamos un recorrido por la educación social. Se trata de una profesión con historia, aunque académicamente reciente, que cumplirá 30 años como titulación en el año 2021. Históricamente podemos observar manifestaciones referidas a la educación social en distintas épocas, vinculadas al tratamiento de la exclusión y la marginación en diferentes sectores, especialmente la infancia y adolescencia. Con la aparición de la Revolución Industrial y, posteriormente, el desarrollo de los Estados del Bienestar, la educación social recibe un importante impulso como respuesta a los problemas y necesidades derivadas de esta nueva situación que requerían de atención.

En nuestro país recibe los influjos de las corrientes francófona, alemana y anglosajona y se manifiesta, previo a la creación de la titulación, en tres ámbitos tradicionales: animación sociocultural, educación permanente y de adultos y educación especializada.

Sobre estos tres ejes se crea la Diplomatura Universitaria en Educación Social en el año 1991, actualmente establecida como Grado Universitario y con presencia en un número abundante de centros universitarios en nuestro país.

Los estudios revisados muestran que los campos de trabajo de la educación social, en nuestros días, son amplios y en ocasiones no demasiado determinados y compartidos con otros perfiles. Encontramos ámbitos como servicios sociales, atención a menores, justicia, drogodependencias, dependencia, ocio, animación o mayores, entre otros. Los dos primeros incluyen el trabajo de muchos de los profesionales de la educación social, estando en el caso de la atención a menores consolidado como un referente; respecto a los servicios sociales, se encuentra presencia tanto en los servicios de base como en la atención especializada, sin embargo la revisión de la legislación de las diferentes comunidades autónomas no plasma la figura del educador/a social en su redacción en la mayoría de los casos, pese a ser posterior su desarrollo a la creación de la titulación.

El proceso de profesionalización de esta figura es progresivo y dinámico y se ha avanzado mucho en los últimos años con la creación de los colegios profesionales de educación social en las 17 comunidades autónomas y la implantación de la diplomatura, primero, y el grado, después, en un número importante de universidades y regiones. Quedan aún por desarrollar aspectos como la elaboración de una ley que regule la profesión por parte del Estado y el impulso de este perfil específico en mercado laboral, ligado a las ofertas de empleo públicas y privadas.

Respecto al desarrollo de la profesión en el ámbito europeo existen variables como los diferentes modelos de estado del bienestar, las distintas corrientes históricas en la Pedagogía Social y los perfiles formativos vinculados al desarrollo de la educación social, que dan como resultado una realidad múltiple de nomenclaturas (acentuada por las diferencias idiomáticas) y titulaciones de diferente calado.

CAPÍTULO 2

Las TIC en la educación social

Capítulo 2. Las TIC en la educación social

2.1. Sociedad de la Información y el Conocimiento

Diversas etapas han ido surgiendo a lo largo de la historia de la humanidad marcadas por una serie de acontecimientos y poniendo el centro de su actividad en diferentes elementos: agrícola, industrial, postindustrial y, actualmente, Sociedad de la Información y el Conocimiento. En la fase contemporánea la tecnología ocupa un papel primordial en el desarrollo social y existe abundante interconexión en la red. Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) impactan en todos los sectores de la sociedad y también lo hacen en el ámbito educativo. (Cabero Almenara, 2018).

Las sociedades actuales están, en los países industrializados, inmersas en un desarrollo tecnológico que se produce a mucha velocidad y ocasiona modificaciones en las formas de vida. Internet se ha convertido en un elemento central que permite la universalización y la ampliación de la información y provoca cambios en nuestra forma de comunicarnos e incluso en los consumos de ocio (López Meneses y Esteban Ibañez, 2008).

El concepto de Sociedad del Conocimiento, íntimamente ligado con otros como Sociedad de la Información o Sociedad en Red, tiene sus orígenes en torno a 1960, con el paso de una sociedad industrial a una postindustrial en que son necesarios los denominados trabajadores del conocimiento. Durante estas décadas produjeron una serie de cambios en la producción y en la sociedad: expansión de las actividades de investigación, mayor peso del sector servicios en la economía frente al sector secundario y una estructura profesional con tendencia hacia los trabajadores del conocimiento. En la actualidad, el concepto de Sociedad del Conocimiento es ampliamente utilizado en las ciencias sociales y en la política y existen diferentes definiciones de este término (Krüger, 2006). El autor recoge algunas de las características de la Sociedad del Conocimiento:

- Transformación radical de la economía desde un sistema de bienes materiales hacia otro en que lo que dominan son los factores simbólicos y el conocimiento.

- Cambios políticos, con mayor dependencia de expertos y asesores para legitimar las decisiones tomadas por los gobernantes.
- Globalización de los sistemas económicos, que cada vez dependerán menos de las decisiones políticas.
- Creciente importancia de la educación y mayores niveles educacionales de la población.

Mateo (2006) trata de explicar el concepto de Sociedad del Conocimiento en torno a tres ideas básicas:

- Aumento de la importancia del crecimiento del conocimiento para la calidad de vida y la economía.
- El asentamiento del conocimiento en torno a dos pilares: investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), para generar nuevos conocimientos y enseñanza para transmitir los ya existentes.
- Un cambio en la estructura y organización social y laboral. La sustitución de la amplia cantidad de trabajadores tradicionales de fábricas, minas, transporte..., que, anteriormente, representaban más de la mitad de la masa laboral en los países desarrollados, por trabajadores del conocimiento. Este cambio ha provocado, a su vez, modificaciones en la estructura social, de la comunidad, política y económica.

Para Mateo (2006) el denominado trabajador del conocimiento es aquel que posee unos conocimientos adquiridos en su proceso de enseñanza en una determinada área específica y los aplica en su puesto de trabajo. De esta definición extraemos dos determinantes más para la sociedad actual: especialización y aplicación.

Foray (2002) realiza una breve definición con las características e implicaciones de la Sociedad del Conocimiento que recogemos a continuación:

Éstas se basan esencialmente en cuantiosas inversiones en materia de educación, formación, investigación y desarrollo, programas informáticos y sistemas de información. También se caracterizan por un uso importante de las nuevas tecnologías de la información, no sólo para la comunicación interpersonal sino, además, para la creación de nuevos saberes.

Estas características determinan una rápida evolución de los saberes y una gran intensidad de innovación. Frente a esta economía rápidamente cambiante, organizaciones, comunidades y personas deben “equiparse” de nuevas competencias y de nuevas cualidades para sobrevivir y prosperar en este mundo en permanente estado de turbulencia. De este modo se van generando consecuencias para el sistema educativo y de formación y para los mercados del trabajo, así como también para la forma de organización de las empresas y de los mercados. También forman parte de este vasto ámbito de problemas los inherentes a la privatización de las bases de conocimiento y, por ende, los del acceso de todos a los nuevos descubrimientos y saberes. (Foray, 2002, s.p.)

Desde la Sociedad del Conocimiento se promueve el uso de la tecnología, el acceso a la información es mayor y las distancias comunicativas tienden a desaparecer. Las repercusiones de las TIC y de la propia dinámica de la Sociedad del Conocimiento abarcan todas las esferas de la vida. A nivel laboral las ocupaciones han sufrido cambios en los modelos de producción y se han tecnificado, apareciendo así nuevas profesiones y existe una tendencia a la digitalización de la administración. (Sampedro, 2015).

En el ámbito económico la repercusión es importantísima y, desde el año 2000, la Unión Europea apuesta por una conversión estratégica de su economía teniendo como base el conocimiento y aplicando una modernización a sus sistemas educativos y de bienestar social. El desarrollo de la Sociedad de la Información y el auge de las tecnologías de la información y la comunicación hacen necesarias nuevas competencias digitales y aptitudes para el empleo, la educación y la participación social (Punie, 2007).

Cabero (2018) incide en la necesidad de la transformación de la educación para esta Sociedad del Conocimiento en torno a tres hechos:

- La fuerte presencia de las TIC.

- El aumento de la cantidad de información como nunca previamente lo habíamos conocido.
- La aparición de nuevos escenarios formativos más allá de las estancias tradicionales, con escenarios cada vez más ubicuos entre lo formal, no formal e informal.

Las TIC, como hemos recogido, suponen una revolución que afecta a todos los ámbitos de la vida social y a las relaciones (Benavent, Pulido y Martínez, 2010), provocando cambios en las esferas económica, política y de organización social, lo que hace necesario formar a los ciudadanos en estos aspectos. La adquisición de la competencia digital por parte de los educadores sociales es un elemento esencial, considerando a estas tecnologías como aliados para facilitar la socialización de los individuos y atendiendo a las ventajas y limitaciones de su utilización (Sampedro, 2015).

La competencia digital se ha convertido en un elemento fundamental para la inserción social y los profesionales de la educación social, como agentes facilitadores de la adaptación de los individuos a la sociedad y favorecedores de la socialización, deben estar presentes en este proceso. La sociedad de la información por si misma no produce el cambio y es necesario educar y capacitar a los individuos (Sampedro, 2015) y los profesionales de la acción social tienen la obligación de intervenir para avanzar en una Sociedad de la Información para todas y todos, apropiándose de los nuevos medios desde el campo de la acción social y facilitando la participación, el conocimiento y el uso de estas tecnologías por parte del mayor número de personas posibles. (Benavent, et al., 2010).

En esta misma idea se manifiestan otros autores como López Meneses y Esteban Ibañez (2008) quienes apuntan que los recursos telemáticos ponen a disposición de la educación social herramientas para la formación permanente, la planificación y gestión de escenarios de formación y el intercambio de experiencias. Cabezas González y Casillas Marín (2019) justifican también el uso de las TIC en el marco de la educación social y consideran a la formación tecnológica como “una necesidad inevitable” (p.3) en la época actual.

La Sociedad del Conocimiento no está exenta retos y problemas que son recogidos por los diferentes autores. Así Krüger (2006) indica como junto al crecimiento del conocimiento también aumenta el “no-conocimiento” y la incertidumbre, a la vez que el desarrollo no es homogéneo a nivel social, ni genera una sociedad más igualitaria que la postindustrial. Para el autor, la Sociedad del Conocimiento sigue reproduciendo las desigualdades sociales y generando otras nuevas en lo que tiende a denominar “capitalismo del conocimiento”.

Benavent et al. (2010), en la misma línea, inciden en que la actual sociedad reproduce las desigualdades de la sociedad industrial a la vez que genera otras nuevas procedentes de los procesos de polarización global y local: imposibilidad de acceso, procesamiento o selección de la información que repercutirá en la exclusión o inclusión del individuo en la sociedad. Así, recogen, por ejemplo, la incidencia de la brecha digital, aspecto que también es destacado en su publicación por Sampedro (2015) y Cabero (2018). Taylor (2017) apunta otras nuevas desigualdades surgidas a raíz de las TIC que pueden ser objeto del ámbito social, como por ejemplo el *ciberbullying*.

Mateo (2006) plantea asimismo una serie de interrogantes o problemas de carácter socioeconómico o ético que pueden presentar varias interpretaciones, tales como las implicaciones de la Sociedad del Conocimiento para las condiciones de vida, laborales, democracia y transparencia o diferencias entre el desarrollo de los países.

2.2. La competencia digital

2.2.1. Concepto y selección de competencias

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) comenzó a elaborar a finales de los años noventa la definición y selección de competencias (DeSeCo) publicando en el año 2005 un informe resumen con las competencias clave.

La definición del término competencia es complejo y variado, pudiendo observar diferentes matices en función del organismo o autor de esta. Durante más de veinte años diversas organizaciones, gobiernos e instituciones privadas han trabajado sobre estos aspectos (Luna Scott, 2015).

El proyecto DeSeCo establece una definición de competencia que concretamos a continuación:

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica. (OCDE, 2005, p.4)

Dicho proyecto parte en el año 1997 con la puesta en marcha del Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA) que hizo ver que el “éxito de un estudiante en la vida depende de un rango mucho más amplio de competencias” que los utilizados habitualmente (OCDE, 2005, p.2).

En un principio, los informes PISA comparaban los conocimientos y destrezas de los estudiantes en tres áreas: lenguaje, matemáticas y resolución de problemas. Posteriormente, mediante el proyecto DeSeCo se procura guiar la evaluación de nuevas competencias.

El proyecto para la definición de las competencias clave en los países que forman parte de la OCDE contó con la participación de multitud de expertos y académicos de los diferentes estados. A través de esta propuesta se trató de conectar las competencias claves con la realidad actual de la sociedad de manera que se conecten los objetivos y competencias a nivel individual y social.

De esta manera la OCDE (2005) estableció las competencias claves, entendiéndolas como “aquellas de valor particular, que tienen áreas múltiples de utilidad y son necesarias para todos” (p. 8), con una serie de rasgos en común:

- Relacionadas con beneficios económicos y sociales.
- Relacionadas con beneficios en diferentes contextos y aplicables a muchas tareas de la vida diaria.
- Se trata de competencias de carácter transversal, que todas las personas deberían desarrollar y mantener.

DeSeCo agrupa estas competencias en torno a tres categorías interrelacionadas entre sí, que constituirán la base para identificar las competencias clave. Podemos observar las categorías en la tabla 2.1.

La primera categoría pone de relieve la necesidad de los individuos de utilizar estas herramientas como medio de interacción con el ambiente. Es necesario comprender de manera amplia las mismas para poder adaptarlas a los fines y utilizarlas de manera interactiva.

La segunda categoría, reconoce que estamos en un mundo cada vez más interdependiente y es necesario que las personas puedan comunicarse con otras y que puedan interactuar con grupos heterogéneos.

Por último, la tercera categoría ahonda en la necesidad de los individuos de tomar sus propias decisiones de manera responsable, autónoma y “manejar sus propias vidas” (OCDE, 2005, p.3)

En diciembre del año 2006, el Parlamento y el Consejo de la Unión Europea (UE) publican una recomendación hacia los estados miembros (2006/962/CE) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Con esta resolución se persigue “contribuir al desarrollo de una educación y formación de calidad, orientada al futuro y adaptada a las necesidades de la sociedad europea”(p.2) y es una manera de apoyar y completar las acciones que realicen los estados miembros de la Unión Europea para poner en disposición de las personas jóvenes medios para el desarrollo de las competencias clave, para prepararlos para la vida adulta y para que las personas adultas desarrollen sus competencias en un marco de una oferta de aprendizaje permanente coherente y completa.

Tabla 2.1. Categorías de las competencias OCDE

Categoría	Competencias
1. Utilizar las herramientas de forma interactiva	a) Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos b) Uso interactivo del conocimiento y la información c) Uso interactivo de la tecnología
2. Interactuar en grupos heterogéneos	a) Relacionarse bien con otros b) Cooperar y trabajar en equipo c) Manejar y resolver conflictos
3. Actuar de manera autónoma	a) Actuar dentro del contexto del gran panorama b) Formar y conducir planes de vida y proyectos personales c) Defender y asegurar derechos e intereses

Elaboración propia a partir de OCDE (2005).

Asimismo, esta resolución pretende ser la base que proporcione un marco de referencia común a nivel europeo las competencias clave.

En ella se recomienda a los estados miembros de la UE “Desarrollar la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente y utilizar las «Competencias clave para el aprendizaje permanente — un marco de referencia europeo»”(p.2).

Dicha recomendación establece ocho competencias clave que recogemos a continuación:

1. Comunicación en la lengua materna.

Se define como “la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio” (p.5).

2. Comunicación en lenguas extranjeras.

Definida como “la habilidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una determinada serie de contextos sociales y culturales (como la educación y la formación, la vida privada y profesional y el ocio) de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual. La comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural” (p.5).

Dicha competencia se encuentra, a su vez, dividida en cuatro dimensiones: escuchar, hablar, leer y escribir.

3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Este tercer punto engloba varias competencias:

- Competencia matemática, definida como “la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Basándose en un buen dominio del cálculo, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad, aunque también en los conocimientos” (p.6).
- La competencia científica, se define como “la capacidad y la voluntad de utilizar el conjunto de los conocimientos y la metodología empleados para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas” (p.6).
- Y, por último, la competencia tecnológica, entendida como la aplicación de los conocimientos y metodología de la competencia científica en respuesta a lo que se percibe como deseos o necesidades humanos.

La competencia científica y tecnológica requieren la comprensión de los cambios realizados por los humanos y la responsabilidad de cada individuo.

4. Competencia digital.

La competencia digital “entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en

las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (p.6).

5. Aprender a aprender.

Definida como “la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos” (p.7).

6. Competencias sociales y cívicas.

Esta sexta categoría engloba competencias “personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos” (p.7).

7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.

Definida como “la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos”(p.8).

8. Conciencia y expresión culturales.

Esta última categoría se define como la “apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas” (p.9).

Cada una de estas ocho categorías de competencia requiere una serie de conocimientos, capacidades y actitudes en consonancia con las mismas.

En el año 2018 se realiza una nueva recomendación (2018/C 189/01) en base a los nuevos requisitos en materia de competencias. Mantiene, como en el año 2006, la clasificación en las mismas ocho competencias clave, si bien resaltamos algunos aspectos que consideramos de interés para el marco de nuestro trabajo.

En primer lugar, la importancia que atribuye al aprendizaje no formal e informal, marco de trabajo principal de los educadores y educadoras sociales, en el desarrollo de las competencias.

En segundo lugar, la importancia que cobran las TIC en esta recomendación. El papel que da a las tecnologías de la información y de la comunicación, con “una mayor relevancia en todos los ámbitos del trabajo y de la vida” (p. 1). El valor de las TIC en la formación, para crear lugares “entornos de aprendizaje más flexibles adaptados a las necesidades de una sociedad en constante movimiento” (p. 3). “El desarrollo del marco de competencias digitales [...] ayuda a la mejora de competencias” (p. 4). Y realiza la siguiente recomendación, entre otras, a los Estados miembros: “ampliar y mejorar el nivel de competencias digitales en todas las fases de la educación y la formación, así como en todos los segmentos de la población” (p. 5).

Luna Scott, escribe para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) un artículo publicado en el año 2015 bajo el título *El futuro del aprendizaje: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?*

En el mismo se establecen una serie de competencias básicas que giran en torno a los cuatro pilares de la educación publicados en el año 1996, en el conocido *Informe Delors* (Delors et al., 1996), realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

- Aprender a conocer: establece el conocimiento de materias esenciales con un equilibrio entre ciencias naturales y tecnológicas, por un lado y las de humanidades y cultura, por el otro. Asimismo, ahonda en la necesidad del aprendizaje para toda la vida y de que los conocimientos estén integrados, en lugar de descontextualizados y compartimentados.
- Aprender a hacer: pensamiento crítico; resolución de problemas, comunicación y colaboración, creatividad e innovación, alfabetización o adquisición de conocimientos básicos sobre información, medios de comunicación y tecnologías; alfabetización o adquisición de conocimientos básicos sobre TIC.

- Aprender a ser: competencias sociales e interculturales, iniciativa, autonomía y responsabilidad personal, competencias de producción de sentido, competencias meta-cognitivas, competencias de pensamiento emprendedor, aprender a aprender y hábitos de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Aprender a vivir juntos: buscar y valorar la diversidad, trabajo en equipo e interconexión, ciudadanía cívica y digital, competencia global, competencia intercultural.

En nuestro país, a nivel estatal, el Gobierno recoge las competencias en la legislación educativa, primero a través de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006 y, más adelante, en 2013, mediante la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que modifica a la anterior (Tabla 2.1).

En la LOE (2006) se establecen ocho competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Con la entrada de la LOMCE (2013), pasan a denominarse competencias clave y se reducen a siete:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

- Conciencia y expresiones culturales.

En las etapas de educación postobligatoria, las competencias pasan a ocupar también un valor fundamental y son recogidas en los planes de estudio de las diferentes titulaciones académicas. A nivel profesional, asimismo, surgen diferentes publicaciones relacionadas con las competencias de los educadores y educadoras sociales que trataremos a continuación.

Tabla 2.2. Competencias en la LOE y LOMCE

LOE	LOMCE
Comunicación lingüística.	Comunicación lingüística.
Competencia matemática.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	
Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia digital
Competencia social y ciudadana	Competencias sociales y cívicas
Competencia cultural y artística	Conciencia y expresiones culturales
Competencia para aprender a aprender	Aprender a aprender
Autonomía e iniciativa personal	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Elaboración propia.

2.2.2. La competencia digital en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales

Como recogíamos en el capítulo anterior, podemos dividir el desarrollo formativo de la educación social en tres etapas: previo a la creación como titulación universitaria, el periodo de la diplomatura en educación y, actualmente, el grado en educación social.

En la etapa previa a la creación del título, la formación de los y las educadoras sociales está aún dispersa y las Tecnologías de la Información y la Comunicación no se han abierto plenamente paso en la sociedad. Sin embargo, ya en el *Congreso sobre la Educación*

Social en España, celebrado en Madrid en 1989, encontramos una de las ponencias presentadas bajo el título de “Nuevas tecnologías, sociedad y educación en España. Evolución y perspectivas” (Juárez Gallego, 1989).

En esta ponencia, Juárez Gallero analiza el papel de las nuevas tecnologías y su llegada a la sociedad, así como los cambios en la organización social y la relación que existe entre estos cambios en la estructura social y la función de la educación en general y la Educación Social en particular (1989).

Con la creación de la Diplomatura, mediante el Real Decreto 1420/1991, las TIC cobran un valor importante, ya que, dentro de las materias troncales, se establece una denominada “Nuevas tecnologías aplicadas a la educación” con una carga lectiva de 4 créditos. Todas las universidades deben incluir dicha materia en su plan de estudios, por lo que los diplomados y diplomadas en educación social han recibido formación en TIC durante sus estudios iniciales.

En la descripción de contenidos de la asignatura se recogen los siguientes: “recursos didácticos y nuevas tecnologías; Utilización en sus distintas aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas. Utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales” (RD 1420/1991).

En el ámbito universitario, como base para la creación de los grados, se elaboran los libros blancos de las titulaciones, entre ellos el Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005a y 2005b), donde se recogen las competencias consideradas más destacadas para los y las profesionales de la educación social. Divide las competencias en transversales y específicas, como recogemos en la tabla 2.3. Posteriormente se realiza un estudio que recoge la valoración de las competencias por parte de titulados y de los Colegios Profesionales.

Tabla 2.3. Competencias transversales y específicas en educación social.

Tipo	Denominación
T	Capacidad de análisis y síntesis
T	Organización y planificación
T	Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
T	Comunicación en una lengua extranjera
T	Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
T	Gestión de la información
T	Capacidad crítica y autocrítica
T	Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
T	Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
T	Habilidades interpersonales
T	Compromiso ético
T	Autonomía en el aprendizaje
T	Adaptación a situaciones nuevas
T	Creatividad
T	Liderazgo
T	Iniciativa y espíritu emprendedor
T	Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
T	Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
T	Orientación a la calidad
E	Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa
E	Conocer el marco de la educación social y los modelos desarrollados en otros países con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea
E	Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación

- E Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa
- E Conocer los estadios evolutivos de la población con la que se trabaja
- E Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos
- E Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención
- E Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa
- E Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa
- E Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa
- E Saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social
- E Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos
- E Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos
- E Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos
- E Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo
- E Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo
- E Utilizar técnicas concretas de intervención socio-educativa y comunitaria
- E Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción
- E Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa
- E Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa
- E Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet, etc.)
- E Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos
- E Desarrollar actitudes y dominio lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos

Nota: “T” es transversal y “E” específica. Elaboración propia a partir de ANECA (2005a y 2005b)

Con el desarrollo de los nuevos grados, cada universidad elabora su propio plan de estudios, no existiendo en la actualidad una asignatura troncal de TIC común a todos los centros. La referencia para la creación de los planes de estudios de cada universidad, al menos en los primeros diseños de grados, es el Libro Blanco de la ANECA que, dentro del listado completo de competencias (Tabla 2.3), incluye cinco de ellas que tienen una relación con las TIC, como recogemos en la tabla 2.4.

Tabla 2.4. Relación de las competencias del grado educación social con las TIC

Nº	Competencia	Relación con las TIC
5	Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	Utilización de las TIC como herramienta
6	Gestión de la información	Buen uso de la biblioteca (tradicional y electrónica). Búsqueda en internet.
21	Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa	Saber introducir las NTIC en la gestión de medios y recursos socioeducativos
22	Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información	Ser competente para ayudar a otros profesionales en la elaboración de programas socioeducativos tomando como soporte los medios y redes de información y comunicación.
23	Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos	Ser competente para conocer las nuevas tecnologías, diseñar su utilización con fines formativos en función de las personas, situaciones, contextos y ámbitos de formación, utilizarlas con flexibilidad, así como evaluarlas por su naturaleza y por su aplicación didáctica en la intervención socioeducativa.

Elaboración propia a partir de ANECA (2005a y 2005b)

Dentro de las valoraciones de estas 5 competencias relacionadas con las TIC por parte de los titulados y de los colegios profesionales encontramos los siguientes resultados de interés:

- En lo que se refiere a la competencia básica de utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional un 27 % de los colegios profesionales lo consideraron como una competencia esencial y el 73 % restante como una competencia complementaria. En el caso de los titulados, un 27% lo consideran esencial, un 69% complementario y un 4% irrelevante.
- Sobre a la gestión de la información un 71% de los colegios profesionales lo consideran esencial y un 29% complementario. Entre los estudiantes 59% lo consideran esencial, un 38% complementario y un 3% irrelevante.
- La competencia gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa es calificada como esencial por un 53%, complementaria por un 38% e irrelevante por un 9% de los encuestados en los colegios profesionales y es calificada como esencial por un 58% y complementaria por un 42% de los estudiantes.
- En cuanto a la competencia referida a colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información los resultados en los colegios profesionales indican que un 13% lo considera esencial, un 86% complementaria y un 1% irrelevante. Entre los estudiantes un 30% lo consideran esencial, un 63% complementaria y el 7% restante irrelevante.
- Y, por último, la competencia acerca de utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos es valorada entre los Colegios Profesionales de la siguiente manera: 11% como esencial, 70% como complementaria y 19% como irrelevante. Esta competencia se valoró como esencial por un 31% de los titulados, complementaria por un 66% e irrelevante por un 3%.

Respecto a los planes de estudio, hemos revisado los de 39 universidades que imparten en la actualidad el título de educación social en España en busca de materias relacionadas con las TIC y podemos observar que la mayoría de los centros imparten una asignatura con estas características. Únicamente dos de las universidades no ofertan esta materia.

Tabla 2.5. La asignatura de TIC en los Grados de Educación Social

Universidad	Tipo	Nombre Asignatura	Carácter	ECTS
ANDALUCÍA				
U. Almería	Pública	Educación a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación	Obligatoria	6
U. Córdoba	Pública	Tecnologías y Medios de Comunicación en Educación Social	Básica	6
U. de Granada	Pública	TIC, educación y cambios sociales	Obligatoria	6
U. de Huelva	Pública	Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Educación Social	Obligatoria	6
U. de Jaén	Pública	Diseño de recursos tecnológicos aplicados al ámbito socioeducativo	Básica	6
U. de Málaga	Pública	Diseño de recursos tecnológicos aplicados al ámbito socioeducativo	Obligatoria	6
U. Pablo Olavide	Privada	Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Educación Social	Básica	6
ASTURIAS				
Facultad Padre Ossó	Privada	TIC y Educación Social	Optativa	6
CASTILLA Y LEÓN				
U. de Burgos	Pública	Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación social	Básica	6
U. de León	Pública	Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación social	Básica	6
U. de Salamanca	Pública	Tecnologías de la Información y Comunicación Aplicadas a la Educación	Básica	6
U. de Valladolid	Pública	TICs aplicadas a la educación	Básica	6
U. Pontificia de Salamanca	Privada	Tecnología educativa	Obligatoria	6
CASTILLA LA MANCHA				
U. de Castilla la Mancha	Pública	Tecnologías de la información y la comunicación educativas	Básica	6
CATALUÑA				
U. Autónoma de Barcelona	Pública	-Comunicación e interacción educativa II. -Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC)	Obligatoria	6
U. de Barcelona	Pública	Usos, posibilidades y límites de las Tecnologías de la Información y la comunicación	Optativa Obligatoria	6 6
U. de Vic	Privada	Proyectos Sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación	Obligatoria	6
U. Oberta de Catalunya	Privada	Competencias TIC en educación social	Básica	6
U. Ramon Llul	Privada	-----		-----
U. de Girona	Pública	Aprendizaje a través de las tecnologías de la información y la comunicación	Básica	6
U. de Lleida	Pública	Comunicación lingüística y digital	Básica	6
U. Rovira y Virgili	Privada	-----		-----
EXTREMADURA				
U. de Extremadura	Pública	Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación social	Básica	6

GALICIA				
U. de la Coruña	Pública	Tecnologías de la Información y la Comunicación social	Básica	6
U. Santiago de Compostela	Pública	Tecnología Educativa	Básica	6
U. de Vigo	Pública	Recursos tecnológicos en educación social	Obligatoria	6
ISLAS BALEARES				
U. de las Islas Baleares	Pública	TIC para la intervención socioeducativa	Obligatoria	6
ISLAS CANARIAS				
U. de las Palmas de Gran Canaria	Pública	Tecnología de la información y la comunicación	Básica	6
LA RIOJA				
U. Internacional de la Rioja (UNIR)	Privada	Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación Social	Optativa	6
MADRID				
U. Complutense de Madrid	Pública	Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Educación Social	Obligatoria	6
CES Don Bosco	Privada	Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación Social	Obligatoria	6
La Salle Centro Universitario	Privada	Medios de comunicación social y publicidad	Optativa	6
Centro Universitario Cardenal Cisneros	Privada	TIC en contextos educativos	Básica	6
UNED	Pública	Sociedad del conocimiento, tecnología y educación	Básica	6
MURCIA				
U. de Murcia	Pública	TIC en Educación Social	Básica	6
PAÍS VASCO				
U. del País Vasco	Pública	TICs en Educación Social (San Sebastián)	Obligatoria	6
		Las Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación Social (Bilbao)	Obligatoria	6
U. de Deusto	Privada	Recursos Educativos y Tecnologías de la Información y la Comunicación	Obligatoria	6
VALENCIA				
U. de Valencia	Pública	Tecnologías y estrategias de comunicación socioeducativa	Optativa	6
U. San Vicente Mártir	Pública	Tecnología de la Información y Comunicación	Obligatoria	6

Elaboración propia a partir de la información de las Universidades referenciadas.

Todas las asignaturas relacionadas tienen una carga de 6 ECTS y la mayoría de ellas son de carácter básico u obligatorio, por lo que debe ser cursada por todo el alumnado. En otras se trata de una asignatura optativa. Además, en algunos centros se incluyen otras

materias relacionadas con TIC de carácter optativo. En la tabla 2.5 recogemos los resultados.

Respecto a los nombres de la materia, con diversas variaciones, todas ellas recogen su relación con las tecnologías de la información y la comunicación.

Si bien observamos que una amplia mayoría de las universidades, aunque no todas, recogen asignaturas relacionadas con las TIC, debemos apuntar que la competencia digital puede trabajarse de manera transversal como recogen Cabezas González y Casillas Marín (2019) en su estudio. Por lo que la no existencia de una materia específica no implica, necesariamente, que esta competencia no sea tratada de manera transversal a lo largo del grado. La competencia digital debe ser una capacidad que se trabaje en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales en consonancia con la sociedad actual.

Las investigaciones recientes de Cabezas González y Casillas Marín (2017, 2019) sobre estudiantes de educación social dibujan un perfil con una actitud muy positiva hacia las TIC; como usuarios multidispositivo, principalmente de ordenador, *smartphone* y cámara digital; y que utilizan la web más como herramienta de ocio que académica. Sin embargo, precisan que no están preparados para educar en la sociedad en red ya que, aunque poseen un destacado conocimiento de dispositivos no es así en torno a los conceptos relacionados con las TIC. Por ello resaltan la necesidad del aprendizaje de las TIC desde una perspectiva académica y profesional que complemente al autoaprendizaje adquirido para la comunicación y relación personal.

2.2.3. Competencia digital en el perfil profesional de los educadores/as sociales

El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGEES), antes Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), elaboró en el año 2007 los Documentos profesionalizadores de la educación social en el que encontramos recogidas las que consideran que deben ser las competencias de los y las educadoras sociales.

En dicho documento establecen una serie de competencias recogidas en 5 bloques (Tabla 2.6) en relación con las funciones de estos profesionales.

1. Competencias relativas a capacidades comunicativas.
2. Competencias relativas a capacidades relacionales.
3. Competencias relativas a análisis y síntesis.
4. Competencias relativas a capacidades crítico-reflexivas.
5. Competencias relativas a capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información.

Tabla 2.6. Competencias clave de los educadores/as sociales

Categoría	Competencias
Capacidades comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión de forma satisfactoria ▪ Comprensión de diferentes códigos referentes a los diferentes contextos socioculturales y profesionales ▪ Conocimiento y manejo de las TIC
Capacidades relacionales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relación con otras personas o grupos mediante escucha activa y formas de expresión claras ▪ Utilización de los diferentes medios y canales de comunicación de que disponga el entorno social de su práctica profesional ▪ Pericia y destreza para poner en relación grupos y movilizarlos para el desarrollo de acciones de promoción de la cultura y participación ciudadana
Capacidades de análisis y síntesis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de situaciones sociales y cívicas, diferenciando los hechos que las componen y los diferentes elementos ▪ Análisis y síntesis de las propias prácticas ▪ Conocimientos y habilidades para analizar las destrezas del profesional y los efectos que producen respecto a finalidades y objetivos
Capacidades crítico-reflexivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudio y comprensión de procesos sociales, políticos, económicos, educativos y de los significados y acciones que se producen en ellos ▪ Capacidad de contrastar las causas y efectos de las diferentes lógicas puestas en juego en esos contextos ▪ Toma de decisiones basadas en criterios y principios reconocidos en la profesión ▪ Sensibilidad y destreza para reflexionar sobre el conocimiento práctico, el saber estratégico y las decisiones a tomar posibilitando nuevas realidades y significados acordes a las aspiraciones de justicia y equidad.
Capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad para seleccionar las informaciones más relevantes y decisivas para la institución u organismo en que trabajan. ▪ Habilidad para distinguir, priorizar y otorgar sentido a las informaciones y verbalizaciones que se reciben de parte de los sujetos de la educación u otros profesionales, con la finalidad de objetivar el trabajo a realizar y/o la derivación a otros profesionales

Elaboración propia a través de ASEDES (2007).

Nos parecen especialmente relevantes para el objetivo de nuestro estudio, de entre las planteadas por ASEDES (2007), las competencias de “conocimiento y manejo de las TIC”, dentro de la categoría de capacidades comunicativas; la competencia referida a la “utilización de los diferentes medios y canales de comunicación de que disponga el entorno social de su práctica profesional” en la categoría de capacidades relacionales; y la competencia “para seleccionar las informaciones más relevantes y decisivas para la institución u organismo en que trabajan” en el apartado de capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información.

Otra categorización la encontramos en el trabajo de Eslava Suanes (2019) quien realiza un perfil competencial del educador social en base a un diseño en cuatro fases: estudio documental de los planes de estudio del grado en España, validación por un juicio de expertos, validación a través de educadores y educadoras sociales en ejercicio y, por último, validación a través de un panel de expertos internacional.

Eslava-Suanes, Gonzalez-López y de-León-Huertas (2018) publican un perfil competencial en base a un estudio con la participación de educadores y educadoras sociales de las universidades de Salamanca, Córdoba y Valencia. Se lleva a cabo una valoración de 23 competencias mediante un cuestionario, entre las cuales encontramos la competencia “Hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa” (p. 59) que obtiene una valoración global de un 4. La competencia menos valorada en la publicación es el dominio de una lengua extranjera (3,3) y la más valorada la de mediación social, cultural, y educativa (4,82). Encontramos que la competencia TIC se encuentra en la posición número 18 de las 23 competencias evaluadas, con 5 competencias con un resultado de menor puntuación que esta.

Eslava Suanes (2019), finalmente, establece un perfil profesional en torno a seis dimensiones y 24 competencias. Las dimensiones recogen competencias comunicativas, competencias crítico-reflexivas, competencias sociales, competencias disciplinares, competencias funcionales y competencias de identidad profesional.

- Competencias comunicativas son las necesarias para la comunicación eficaz, e incluye la competencia TIC como medio de comunicación y el dominio de una segunda lengua extranjera.

- Competencias crítico-reflexivas para comprender los principios teóricos e ideológicos de la profesión.
- Competencias sociales para afrontar las situaciones que derivan de las propias relaciones interpersonales.
- Competencias disciplinares relacionadas con los científico-técnicos de la disciplina.
- Competencias funcionales para el desempeño de la tarea.
- Identidad profesional, “definida como la imagen que se tiene sobre sí mismo y el autodesarrollo profesional, así como el sentimiento de pertenencia a un colectivo lo suficientemente determinado como para que permita su comparación otras profesiones” (p. 341).

De especial relevancia para el objetivo de nuestro trabajo es la competencia comunicativa (Figura 2.1) que abarca que abarca los elementos de comunicación mediática y dominio de una lengua extranjera, el primero de ellos íntimamente ligado a las tecnologías de la información y la comunicación en su uso referido a la acción socioeducativa.

Dimensión	Elemento competencial	Competencia
Competencias comunicativas	Comunicación mediática	Manejar, a nivel de usuario independiente, las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa.
	Uso y dominio de una lengua extranjera	Dominar una segunda lengua de forma oral y escrita con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales.

Figura 2.1. El perfil competencial del educador o educadora social en España. Fuente: Eslava Suanes (2019).

Para finalizar este apartado, recogemos la definición de competencia digital en el ámbito de la educación social realizada por Cabezas González y Casillas Marín (2019) basándose en una publicación de Reig en el año 2012:

el conjunto de conocimientos, procedimientos, habilidades, valores y actitudes sobre las TIC, que debe poseer para que, profesionalmente, sea capaz de: alfabetizar tecnológicamente a sus educandos, colaborar en la erradicación de la brecha digital, contribuir a que los ciudadanos no se queden al margen de la Sociedad red (e-exclusión), trabajar en aras de la e-inclusión, y contribuir al empoderamiento de las personas y los colectivos sociales por medio de las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (*TEP*) (Cabezas González y Casillas Marín, 2019, p. 4).

En los diferentes documentos analizados podemos observar como las TIC están presentes desde el comienzo del desarrollo de la educación social como titulación académica y también en los diferentes perfiles competenciales del educador/a social. No obstante, en aquellos estudios en que se realiza una valoración (ANECA, 2005a y Eslava-Suanes, 2019) los resultados observados obtienen una puntuación media que no las sitúa entre los elementos preferenciales de los titulados o los colegios profesionales.

2.3. Las TIC y la educación social

Más allá de la formación inicial y los perfiles competenciales, los Colegios profesionales y asociaciones están llevando a cabo formación en esta área, lo que puede demostrar un incipiente interés en las TIC dentro del colectivo.

La literatura al respecto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Educación Social no es demasiado extensa, especialmente en lo referido al entorno profesional. Si existen más estudios sobre los usos o competencias respecto al alumnado de grado, así como experiencias en materia de utilización en diversas asignaturas del grado.

Si bien, sí es necesario destacar tres hitos en lo que a publicaciones se refiere en últimos años:

- En primer lugar, en el año 2001, la revista “Educació Social: revista d’intervenció Socioeducativa”, editada por la Facultat de Educació Social y Trabajo Social Pere Tarrés de la Universidad Ramon Llull, publica su número 19 bajo el título y referida al tema “Acció Social y NCT’s”.

- En segundo lugar, la Revista Educación Social (RES), editada por el Consejo de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales, publica en febrero del año 2010 su número 11, un monográfico bajo el título “Educación Social y Tecnologías de la Información y la Comunicación”.
- En tercer lugar, también el año 2010, la revista Educació Social: revista d'intervenció Socioeducativa, publica su número 44 bajo el título “Acción Social en la Sociedad de la Información y el Conocimiento: Prácticas que generan cambio”.

En cuanto a su inserción en las instituciones de acción social, Santás García (2016), siguiendo a Grovi, establece tres niveles que se producen gradualmente: acceso, uso y apropiación.

- Acceso: es el primer paso con la adquisición de la tecnología necesaria y el impulso para adquirir la capacidad técnica para utilizarla.
- El uso, entendiendo este como la práctica habitual con herramientas tecnológicas que puede, a su vez, ser básico, medio o elevado; en función del nivel de habilidad adquirido.
- Apropiación, siendo este el tercer paso que ya implica “dominio del objeto, “reconocimiento de la actividad” y de los “sistemas de motivaciones” (p. 214).

Algunos autores, desde hace dos décadas han dedicado trabajos que hacen referencia a las TIC en educación social. Forés, Hernández, Planella y Trinidad (2001) recogen como durante la primera mitad de la década de los noventa, la práctica totalidad de los y las profesionales de ámbito social no han utilizado las tecnologías de la información y la comunicación en su actividad profesional.

Los autores referidos destacan que lo más frecuente, en 2001, es el uso de bases de datos y procesadores de textos para la gestión del servicio. Si bien, debemos tener en cuenta que la expansión de internet ha sido muy rápida y que, en el año de publicación del

trabajo, el acceso a esta tecnología aún no se ha extendido como en la actualidad. El coste de acceso a los equipos y de la conexión a internet hacía complicado para las entidades más pequeñas el acceso a la red. Los smartphones, la red móvil y otras utilidades y aplicaciones aún no estaban generalizadas.

Prats, en 2001, recoge alguna de las dudas que le plantea la utilización de las TIC en el campo de la acción socioeducativa y también las posibilidades que ofrecen las mismas. Apunta en sus conclusiones que aún quedaban muchas opciones por explorar y aparecer ya que se encontraban en ese momento “en el paleolítico de la sociedad de la información y del conocimiento” y recomienda “seguir trabajando, compartiendo y participando en proyectos que permitan poner en contacto otros usuarios; haciendo que las TIC estén al servicio de a persona y, por último, donde los cambios sociales y educativos sean liderados por individuos y no por la existencia misma de las TIC” (p.19).

Merece reseña la aportación de Castillo, Flores y Hernández (2001) quienes recogen las posibilidades que ofrece la red para la mejora de “la calidad y eficacia de la práctica de la acción social” (p.42), agrupándolo es cinco aspectos que recogemos en la tabla 2.7.

Planella y Martínez (2010) establecen tres etapas en la entrada y uso de las TIC en la acción social:

- Primera oleada de entrada (años 70): sistemas centrales de gestión de servicios (principalmente bases de datos).
- Segunda oleada de entrada (años 80): aparición de sistemas interactivos (juegos terapéuticos y sistemas expertos).
- Tercera oleada de entrada (años 90): elementos digitales de primer nivel (web y correo electrónico).

Tabla 2.7. Posibilidades de la red para la acción social

Acceso a la información	Institucional De empresas y organizaciones del sector Documental De actualidad
Formación	Aprendizaje a distancia
Difusión de mensajes	Dar a conocer institución, proyectos, ideas... Correo electrónico
Comunicación	Foros Chats Correo electrónico
Trabajo colaborativo	Listas de distribución Foros o grupos de discusión Chats

Elaboración propia a partir de Castillo et al. (2001)

En lo referido ya al año 2010, Planella y Martínez reconocen al ordenador como un elemento prácticamente obligatorio para tareas de gestión tales como la redacción de informes, proyectos o actas e incluso para la búsqueda de información, pero en muy pocas ocasiones es una herramienta que se utilice para la intervención directa con las personas usuarias.

Además, establecen un desarrollo desigual dependiendo de los ámbitos de intervención. En el ámbito de las personas con discapacidad o de la atención a situaciones de dependencia el uso es más amplio y frecuente sin embargo no ha sido así en otros sectores funcionales propios de la educación social.

Marquès (2010) recoge el gran impacto que las TIC han tenido en el ámbito educativo y enuncia tres razones para utilizar las TIC en la formación de los futuros educadores y educadoras sociales:

- Contribuir a la alfabetización digital del alumnado, ya que el no acceso a las TIC puede considerarse un factor de exclusión social.
- Realizar el trabajo de manera mejor y más eficiente.
- Usar adecuadamente las TIC contribuye a la mejora de las intervenciones educativas con los estudiantes.

De la misma manera, Pere Marquès (2010), elabora un listado de posibles usos de las TIC en los entornos de trabajo y funciones del educador y educadora social, tal y como se recoge en la tabla 2.8.

Tabla 2.8. Usos de las TIC por el educador/a social

Entorno de trabajo individual del educador social	Documentación y búsqueda de información Selección de recursos Preparación de recursos para intervenciones Realización de tutorías Comunicación con colegas Acceso a espacios de formación en línea
Entorno de trabajo en pequeño grupo	Realización de trabajo grupal ante el ordenador Trabajo en grupo interactuando con material multimedia
Entorno de trabajo de gran grupo	Presentación de recursos educativos en la pizarra digital Presentación y discusión pública de trabajos realizados por estudiantes
Administración y gestión de entidades educativas	Gestión administrativa de educadores/as y estudiantes del centro Comunicación con las familias Inventario de recursos

Elaboración propia a partir de Pere Marquès (2010).

Planella y Martínez (2010) recogen como las tecnologías de la información y la comunicación han supuesto un rápido cambio en la sociedad en diferentes aspectos de los que los educadores y educadoras sociales no pueden mantenerse al margen. Cabe destacar especialmente la reestructuración de los espacios geográficos, económicos y sociales; las nuevas formas de socialización; el cambio de ritmo y la manera de relacionarse de las personas y la generación de conflictos y problemas nuevos.

Estos cambios han producido, para Planella y Martínez (2010), una nueva concepción de “persona excluida” que puede ahora encontrarse dentro del sistema social, ya que las TIC han traído consigo “otros factores, como los culturales, los relacionales o los que tienen que ver con la capacidad de adaptación a los cambios” (s.p.). En este mismo aspecto

incide Raya Díez (2018) como un nuevo marco de exclusión que en el contexto globalizado puede acentuar las desigualdades en personas que no tienen acceso a las tecnologías.

Con el rápido desarrollo de las TIC esta concepción se ha ampliado. Sampedro (2015) extiende el concepto clásico de brecha digital entendido como obstáculo para el acceso a las tecnologías debido al alto coste que suponía, hacia una nueva concepción encaminada a los “usos eficaces y funcionales de lo digital” (p.20) aprovechando al máximo los recursos según las necesidades del individuo.

De Rosa (2017) señala, también, la influencia de la brecha digital en un sector como el social, ya que las tecnologías requieren una serie de habilidades y competencias por parte de los profesionales y de los usuarios y un coste económico que puede ser excesivo para la adquisición de los equipos por los usuarios de los servicios.

Martínez-Rivera y Forés (2015) elaboran una serie de propuestas prácticas para el uso de las TIC en la acción socioeducativa teniendo en cuenta las diferentes posibilidades que ofrecen las tecnologías.

- Fomentar una cultura de participación. Las TIC permiten a las personas expresar sus opiniones y visibilizarlas de una manera que antes era impensable. Se crean espacios comunitarios que fomentan la apropiación social de las TIC. Los autores nombran algunos ejemplos, como los programas de radio difundidos a través de *podcast* en las redes.
- Poder garantizar la intimidad y la seguridad, trabajando en el uso seguro de las redes sociales y de internet en general. El uso de Intranet internas de las instituciones puede permitirnos trabajar con las TIC y la red de una manera segura en entornos que de otra manera no sería posible.
- Saber utilizarla según lo que queramos, según la evolución que han tenido en el campo socioeducativo han pasado de ser un canal de información a la creación de diferentes espacios para la participación y la opinión.

- Mejorar nuestra labor. Profesionales en red, ideas y trabajos en red. En este punto, el énfasis no está en los usuarios y usuarias del servicio, sino en los propios profesionales de la educación social. Creación de espacios compartidos y para la mejora educativa a través de compartir las buenas prácticas.
- Romper brechas y buscar oportunidades. Apropiarse de las tecnologías, acercarlas al mundo social. Si es necesario comenzar con programas básicos para dominar el ratón y moverse por la pantalla.
- Facilitar puntos de intercambio y contacto: ocio digital. Dentro del campo del ocio, las tecnologías abren una nueva serie de posibilidades con muchos colectivos.
- Crear entornos potenciadores: espacios *lab*. Los espacios *lab* son espacios “para poder llevar a término proyectos con tecnologías” (Martínez-Rivera y Forés, 2015, p.39)
- Crear tendencias: *teamdividualismo*, aprender haciendo. Trabajar en equipo, crear redes, respetando lo mejor de cada persona y desde el objetivo de aprender “haciendo”.
- “Aprendizaje invisible: 7/25; 360; 3D”. Las TIC nos brindan una oportunidad de aprendizaje siempre disponible (24 horas), en cualquier lugar y en las tres dimensiones.
- Lo que queda aún por hacer. En este último apartado abren una puerta a lo que aún queda por realizar y avanzar en este campo.

Para Sampedro (2015) los educadores y educadoras sociales deben tener en cuenta a la tecnología como una aliada para facilitar la socialización de los individuos:

el conocimiento, uso y aplicabilidad de estos recursos digitales se articulan para el educador social en una doble vertiente por un lado como elementos para la gestión y administración de su labor profesional y, por otro, como medios que deben integrarse en los procesos de aprendizaje, de comunicación e interacción del alumnado y de cualquier comunidad (p.21).

Según Sampedro, estos profesionales no pueden ignorar a las TIC en su labor profesional, deben “conocer las ventajas y limitaciones que implica su aplicación, así como, la no utilización de estos, considerando que esta última opción puede provocar la inadaptación social del individuo en la ciudadanía” (2015, p.22).

Centrándose en los servicios sociales Santás García (2016) identifica un potencial en las TIC como herramienta para la comunicación, la colaboración, la mejora de la eficiencia, para hacerla más eficaz y para ampliar la difusión de las entidades e iniciativas. Entre los usos que se están llevando a cabo en este ámbito destaca los sistemas de gestión y tratamiento de la información y su aplicación a la comunicación y la información.

Hipólito Ruiz, Hernández Ortega y Gil Higuera (2017) entienden el uso de las TIC en educación social desde una perspectiva integral y transversal, en torno al acceso a las mismas y la apropiación de su uso, dividiendo la relación entre educación social y TIC en tres escenarios:

- *Para las TIC*, entendiendo el manejo de estas como el fin último. Gira en torno a los conceptos de accesibilidad y conectividad y la acción educativa tiene el fin de posibilitar acceder a la sociedad del conocimiento y reducir la brecha digital.
- *Con las TIC*, entendido como la utilización de estas tecnologías en la acción socioeducativa. Serán así una herramienta o un instrumento para conseguir educativo y social con el colectivo con que trabajemos.

- *TIC como*, entendidas como herramientas para difundir la educación social. Suponen un elemento que nos permite hacer visible la profesión y trabajar en los procesos de profesionalización, así como generar redes profesionales.

El trabajo de Martínez (2015) sobre TIC en educación social recoge como una mayoría de educadores sociales (87%) consideran importante poseer un buen manejo de TIC para su trabajo y ser capaz de desarrollar proyectos con TIC (82%). Asimismo, una elevada tasa (93%) considera que las TIC pueden ser una herramienta didáctica en la educación no formal. Sin embargo, una tasa importante (62%) también señala que la formación en TIC es insuficiente .

López Meneses y Esteban Ibañez (2008) consideran que los profesionales de la acción socieducativa deben

elaborar proyectos de ámbito social que utilicen estas nuevas tecnologías telemáticas para responder de una forma óptima a las demandas y necesidades de la población (p. 260).

Para Taylor (2017) es importante entender que la digitalización en el ámbito social es compleja y dinámica. Se compone de múltiples capas interrelacionando personas, ubicaciones y otros elementos que deben entenderse en el contexto en que se realizan. La red es uno más de esos espacios en la sociedad actual.

Actualmente ya se conocen proyectos de trabajo en equipo entre educadores y educadoras sociales mediante herramientas TIC, e incluso servicios – especialmente aquellos dirigidos a juventud e infancia- en las que las TIC y todo lo relacionado con las redes sociales cobra un papel muy importante.

Siendo el educador o educadora social un agente educativo que desarrolla su tarea en entornos profesionales de la educación no formal, con diferentes perfiles de usuarios y usuarias, así como en diferentes contextos, parece conveniente que sea capaz de adaptarse a diferentes situaciones y las TIC pueden ser una herramienta útil para esto.

2.3.1. Digitalización de las entidades profesionales

Hace no muchos años los Colegios Profesionales carecían de presencia activa en la red más allá de una página web estática. Actualmente, la mayoría de ellos cuentan con perfiles o páginas en las redes sociales, páginas webs dinámicas, que incluso a veces complementan con blogs u otras herramientas de comunicación *online*.

Uno de los primeros pasos en la digitalización de la profesión se realizó el 6 de junio del año 2000 con la creación del portal www.eduso.net que se ha convertido en un referente en el sector. Se trata de un proyecto con origen en la Región de Murcia y posteriormente extendido al ámbito estatal. Este surge con la idea original de ofrecer información, comunicación y documentación dirigida a profesionales de la educación social, a estudiantes y la sociedad en su conjunto (Bañón, 2013). La última memoria del CGCEES (2019) correspondiente al 2018 indica que el portal www.eduso.net ha recibido un total de 1.161.928 visitas y ha obtenido un total de 6.769.419 de páginas vistas en ese mismo año, lo que indica el impacto de este portal en la actualidad.

Las etapas por las que ha pasado el proyecto de www.eduso.net han sido varias, con una reciente renovación que ha cambiado su diseño en junio de 2020 acercándolo más a las características actuales de los sitios web. En la figura 2.2. exponemos una comparativa de la imagen antigua y la actual.

Se ha modificado el logotipo, tipografía y colores y la nueva versión es *responsive* (adaptada para el visionado correcto en smartphones y tabletas). Asimismo, se modifica la organización y en el menú superior ahora destacan los apartados recursos, formación, empleo y actualidad. Ocupa un lugar destacado, también, el espacio dedicado a la Revista de Educación Social (RES) editada por el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales. Por otra parte, una de las nuevas características es que se fomenta la participación.



Figura 2.2. Imagen de eduso.net en mayo de 2020 (superior) y junio de 2020 (inferior).

Con la reciente creación, en 2020, de la web del CGCEES (<https://www.consejoeducacionsocial.net>) el portal www.eduso.net pasa a centrarse más en un ser un lugar de recursos para la educación social y la página web del Consejo en el espacio para visibilizar la acción colegial. Así, la nueva web de eduso.net tiene como centro el apartado de recursos, con secciones dirigidas a profesionales, alumnado y docentes de educación social. En ellas se puede encontrar acceso a las comunicaciones de los diferentes congresos, artículos, proyectos, blogs y páginas web, TFGs y TFM o tesis doctorales vinculadas a la profesión. Para acceder a ellos incluye un sistema de etiquetado por ámbitos y regiones y un buscador por textos.

Asimismo, el usuario puede seleccionar, personalizar y guardar los recursos de su interés y enviar los recursos que el mismo ha creado y que, tras un proceso de verificación y si cumplen los requisitos, serán publicados.

En la nueva versión ocupa un espacio importante de la web el apartado de redes sociales, que integra las últimas publicaciones en Facebook y Twitter. Y es que tras la aparición y el desarrollo de la Web 2.0, ha supuesto que la red pase de ser un lugar de lectura a un espacio de lecto-escritura debido a la simplificación de la publicación de contenidos. Los usuarios cambian del rol pasivo de lectores hacia el activo, convirtiéndose en creadores de contenidos. Así, la plataforma web se convierte en un lugar para la inteligencia colectiva que aumenta a medida que crece la actividad de los usuarios (O'Really, 2007).

Dentro de la acción colegial en la red encontramos otros ejemplos prácticos de la Web 2.0, como son el etiquetado, ya expuesto en la web de Eduso.net y los blogs o las redes sociales. Se crean así espacios para el debate y la publicación de contenidos por parte de los ciudadanos (de la Torre, 2006), en este caso de los educadores y educadoras sociales.

Como hemos apuntado anteriormente, el CGCEES cuenta con su propia página web en la actualidad, y las organizaciones colegiales de las comunidades autónomas han desarrollado las suyas propias como un canal de comunicación con los colegiados, con los profesionales y con la sociedad. En los últimos años los colegios profesionales han avanzado en este sentido y en la actualidad utilizan las diferentes plataformas comunicativas 2.0, destacando las propias páginas web y los perfiles y/o páginas en las redes sociales de Facebook, Twitter e Instagram.

El artículo del Comité de Comunicación del Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES, 2017) evidencia como desde el año 2015 el mayor órgano colegiado de educación social en nuestro país cuenta con una estrategia de comunicación 2.0 con el objetivo de “difundir y generar discurso sobre la educación social, sobre las políticas sociales y educativas, promover la participación de los colegios y el Consejo y mantener la presencia de las herramientas comunicativas” (p.36)

A través de Facebook la principal misión es la de “compartir las noticias, informaciones o vídeos relacionados con la educación social” así como “mantener diálogo con los/as seguidores/as y dar respuesta a todos los mensajes que se reciben” (CGCEES, 2017, p.36) dirigidos principalmente a solicitar información.

Mediante Twitter, se publican

actuaciones y posicionamientos del CGCEES; reuniones con entidades e instituciones públicas; noticias del portal eduso.net; acciones y actividades de interés de los colegios/asociaciones y posicionamientos, formación, sentencias favorables, etc. que sean publicados y validados por ellos; ofertas formativas de los colegios; noticias publicadas en el perfil de Facebook. Redifundimos a través de retuits informaciones relevantes y relacionadas con la educación social de las entidades a las que se sigue; informaciones de interés de otros colegios/asociaciones de educación social; posicionamientos de movimientos sociales que hayan sido validadas y aprobadas por el CGCEES (CGCEES, 2017, p.36).

Asimismo, dentro de la estrategia de comunicación 2.0 desde el año 2017 el CGCEES ha puesto en marcha un canal de vídeos en Youtube con campañas y acciones.

Esta estrategia ha supuesto una modernización de los canales de comunicación y la inmersión plena en las tecnologías 2.0 por parte de la principal organización colegial de la educación social en España. Estas acciones se realizan a dos niveles:

- Interno: mejora de la comunicación interna y creación de una red de comunicación entre los diferentes colegios de educación social de las distintas comunidades autónomas.
- Externo: consolidando las bases para el sistema de comunicación a la sociedad.

En la actualidad, según recoge el CGCEES (2018), las dieciocho entidades colegiales de educación social existentes (17 Colegios Profesionales y el Consejo General) cuentan con los siguientes recursos 2.0: página web propia, espacio web propio en Eduso.net, presencia en las redes sociales Facebook y Twitter.

Respecto a su actividad, todos los perfiles de redes sociales se mantienen activos, con presencia de publicaciones y actualizaciones recientes. El número de seguidores presenta diferencias entre los colegios profesionales, así como el número de publicaciones y la intensidad de la actividad que llevan a cabo.

En el caso de Facebook, la mayoría de los colegios cuentan con una página propia donde publican diferentes noticias, eventos, formaciones, etc. No obstante, aún encontramos algunos colegios profesionales que, en lugar de tener una página a la que se siguen las personas interesadas (sería lo correcto según las indicaciones de la propia red social), siguen manteniendo un perfil al que agregan diferentes amigos. Esta opción del perfil queda reservada, según condiciones de Facebook, para personas físicas y no jurídicas.

Respecto a Twitter, la opción de los colegios es la creación de un perfil a través del cual compartir información, noticias, opinión, etc. El número de seguidores y la cantidad de actualizaciones es variado, destacando la gran intensidad en días especiales bajo la utilización de diferentes *hashtags* propuestos a nivel estatal.

El *hashtag* se trata de una manera de comunicación en las redes sociales consistente en la utilización de una palabra o expresión precedida del símbolo de la almohadilla (#) que permite la identificación rápida de los tweets publicados bajo esa etiqueta. El uso del *hashtag* permite la búsqueda de contenidos independientemente del actor del que procedan, identificando un asunto concreto (López Meri, 2015).

Generalmente se utiliza el *hashtag* genérico #EducaciónSocial para hablar sobre la profesión, así como otros específicos para el día de la Educación Social (#EdusoDay2019, #EdusoDay2018...) o campañas concretas (#LeyRodhes_Eduso, #PorunaleydeEducaciónSocial). De esta manera se puede obtener una notoriedad pública (Ortiz Galindo, 2019).

En los últimos años, asimismo, hemos podido observar la creación de perfiles en la red social Instagram por parte de algunos colegios profesionales.

2.3.2. Digitalización de los educadores y educadoras sociales

Actualmente, más allá del uso estrictamente profesional como herramienta didáctica de las TIC en la educación social, encontramos una cultura viva de profesionales de este sector en la red. Se trata de educadores y educadoras que diariamente generan contenidos y participan en debates, no solo acerca de las TIC, sino también de muchos otros aspectos relacionados con la profesión utilizando la red como herramienta.

Tienen presencia en las diversas redes sociales generalistas como Facebook, Twitter o Instagram, además de en las de carácter profesional como LinkedIn. Pero especialmente señalado es el ejemplo de la proliferación de blogs de educadores y educadoras sociales.

Un blog es un tipo de página web característica de la Web 2.0 y su publicación se realiza en formato de diario ordenando la información de manera cronológica. Una de las diferencias principales, respecto a las antiguas páginas estáticas, es el sistema de RSS. Éste permite la suscripción por parte de los seguidores a la web y la recepción de notificaciones de los cambios realizados en el blog a los usuarios (O'Really, 2007). Así, las personas interesadas pueden seguir en tiempo real las actualizaciones de la página.

Los blogs educativos o *edublogs* han supuesto una verdadera revolución debido a su auge y las posibilidades que ofrecen en el ámbito educativo. Según recoge Ray (2006) un blog en educación puede servir como canal de comunicación, como recurso educativo, como herramienta colaboración o como herramienta de publicación para estudiantes. A ello unimos las posibilidades de estas herramientas como canal de difusión y diálogo entre profesionales recogidas por Sánchez (2012) e Hipólito Ruiz et al. (2017).

El auge de estas herramientas ha permitido crear comunidades dinámicas, o blogosferas, resultado de la suma de los diferentes blogs y, especialmente, de las conexiones entre ellos. Se han creado directorios o buscadores de blogs en torno a un tema concreto que ayudan en la navegación y la búsqueda de información y posibilita la creación de redes en educación formal y no formal (Contreras, 2004). Existen los llamados agregadores de blogs, consistentes en un sitio web compuesto por los mensajes de un conjunto de blogs con una temática común en base a algún interés compartido (García-Sabater, Canos-Daros, Vidal Carreras y García Sabater, 2011).

Siguiendo esta tendencia de los directorios, en 2008 surge el agregador de blogs sobre educación social www.edusosfera.com del que en la actualidad forman parte más 140 blogs y agrupa a profesionales de los diferentes sectores y regiones de todo el Estado. No obstante, no todos los blogs forman parte del agregador y existen otros no integrados en el mismo. En la actualidad hay un importante número de blogs que mantienen la actividad, pero se ha producido un descenso en los últimos años en cuanto al número de publicaciones, al ceder paso a las redes sociales (Martínez-Pérez, 2019).

Algunos de estos blogs se han convertido en verdaderos referentes y fruto de su actividad en la red se ha producido la publicación de libros en papel como en el caso de Educablog (Félix, Rodríguez, y Luceño, 2011), o Rubio (2013). Los blogs se han abierto un hueco en los congresos de educación social organizados por el CGCEES (Álvarez, 2012; Sánchez, 2014) y participan anualmente, en el día de la educación social, en iniciativas como el “Carnaval de blogs” promovida desde el año 2013 por el Colegio educadores y educadoras sociales de Cataluña (CEESC, 2019) con publicaciones sobre la profesión.

Dentro de la intervención socioeducativa los blog tienen su espacio (Boó Martín et al., 2010; Boó Martín, Sancenón Forés y Zino Torrazza, 2014; Sánchez Alber, 2014; Martínez-Rivera y Forés, 2015; Campo y Ripoll, 2016; Román García y Martínez-Rivera, 2017) así como en el entorno de la formación inicial al ser utilizados en diferentes materias del título de educación social (Sáez López, 2012; Sánchez García, Yubero y Pose Ponto, 2015; Pedrero García y Morón Marchena, 2016; Cobos-Sanchiz, López-Meneses y Llorent Vaquero, 2016)

Otro de los rasgos más característicos de la nueva expansión de las TIC y la digitalización de la educación social lo encontramos en las redes sociales. Estas son utilizadas en educación y surgen como respuesta a los avances de la sociales. Mediante un uso adecuado ofrecen muchas posibilidades y permiten al educando construir conocimientos, pudiendo ser además un elemento de motivación debido a su acogida. Si bien, también pueden plantear dificultades y problemas en su implantación como el uso descontrolado, la fiabilidad de las fuentes (Muñoz, Fragueiro y Ayuso, 2013) a los que debemos sumar la brecha digital ya tratada anteriormente y recogida por diversos autores (Planella y Martínez, 2010; Benavent, Pulido y Martínez, 2010; Sampedro, 2015; Hipólito et al., 2017; Cabero, 2018).

Haciendo referencia a las dificultades o problemas que se deben afrontar en torno a las redes sociales, podemos recoger el trabajo de Taylor (2017) donde alerta sobre el traslado de problemas que ya existían previamente hacia el espacio digital, poniendo como ejemplo el fenómeno del *cyberbullying*. Para la autora este es uno de los retos que se deben afrontar desde los servicios sociales, no centrandolo únicamente la era digital en el sector mediante el acceso a las prestaciones y servicios digitales.

En el marco de la difusión de la profesión, de los educadores y educadoras sociales y de las propias entidades sociales, encontramos en internet, en general, un aliado. Las redes sociales, en particular, ofrecen un espacio que permite exponer su actividad y movilizar a la población (Carrasco-Polaino, Villar-Cirujano y Martín-Cárdaba, 2018).

El activismo desde las redes sociales es también un elemento para la participación de la sociedad (Saura, Muñoz-Moreno, Luengo-Navas y Martos, 2017) como evidencian las ciberacciones a través de la red, principalmente mediante peticiones de firmas online y campañas *Trending Topic* en redes, especialmente a través de Twitter.

Las peticiones de firmas online se tratan de solicitudes de recogidas de firmas para una determinada causa utilizando la red; en el segundo caso, las campañas *Trending Topic*, se genera un *hashtag* en Twitter acerca de un tema concreto mediante el que se consigue una determinada notoriedad pública y mediática. (Ortiz Galindo, 2019).

De las primeras encontramos ejemplos dentro del colectivo para exigir el reconocimiento profesional de educación social. Como muestra recogemos la campaña realizada por Movimiento Anfibio (La Palabra Digital, 2009) para solicitar a la Junta de Castilla y León su inclusión dentro de las figuras de referencia en servicios sociales o, más recientemente, la campaña iniciada por el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia para el reconocimiento de la profesión en la oferta de empleo público dirigido a la Xunta de Galicia (CEESG, 2019).

Sobre las segundas, las campañas *Trending Topic*, son ya habituales y muy conocidas en el ámbito de la educación social y forman parte de las acciones en red de los colegios profesionales. Para obtener resultados visibles requieren de la participación y el apoyo de los educadores y educadoras sociales. Estas campañas suelen coincidir con el 2 de octubre, día mundial de la educación social, o la petición y puesta en marcha de iniciativas concretas. Tal es el caso de la solicitud de creación de una ley de educación social, que combinaba diferentes acciones presenciales en registros de la administración y solicitudes físicas con la difusión de la campaña mediante el *hashtag* #PorunaLeydeEducaciónSocial.

Un fenómeno más nuevo es el de la red social *Instagram*, en pleno auge en nuestro país y con un desarrollo amplio en el ámbito educativo. Un reciente estudio en Estados Unidos a los denominados *influencers* educativos en esta red social, indica como se utiliza para

transmitir mensajes motivadores y de compromiso, compartir materiales y ejemplos de aplicación, abogar por determinados enfoques curriculares y también con fin promocional para promover productos o a sí mismos (Shelton, Curcio y Schroeder, 2020).

En el caso de las entidades sociales, Instagram supone un importante escaparate para la difusión de la actividad que puede utilizarse sin apenas costo y sin una movilización excesiva de recursos. Cobra especial importancia debido a su rápido aumento de usuarios y al papel predominante que le da a la imagen siendo el centro de los contenidos, ofreciendo una manera de comunicar diferente al resto de las redes (Carrasco-Polaino et al., 2018).

En nuestro país, en el ámbito de la educación social, encontramos perfiles en las diferentes redes sociales con un nivel de influencia elevado teniendo en cuenta el número de seguidores. Las más utilizadas son Facebook, Twitter e Instagram. Los perfiles con mayor número de seguidores los encontramos en esta última red social aunque también son los que tienen una trayectoria más corta. Le siguen páginas de Facebook con una antigüedad considerable y ya consolidadas y perfiles en Twitter, aunque en esta red social es número de seguidores es, considerablemente, inferior. En la tabla 2.9 recogemos algunos de los principales perfiles encontrados vinculados a la educación social en las tres redes sociales, indicando el tipo y el número de seguidores.

En definitiva, las TIC y las herramientas de la Web 2.0, han supuesto una oportunidad para reflexionar, comunicarse, publicar e incluso crear proyectos en común entre educadores y educadoras sociales de diferentes partes del Estado. Hablamos de una profesión que no tiene una larga trayectoria de publicaciones y estudios propios, por lo que la red ha sido y es generadora de muchos contenidos.

Sera (2012) reconoce “un diálogo más fructífero, aunque todavía tímido, entre profesionales, universidades y colegios profesionales”, poniendo como ejemplo los encuentros de *bloggers* que aparecieron como parte del programa de los últimos congresos de educación social o las jornadas formativas en TIC que diversos colegios profesionales han llevado a cabo.

Tabla 2.9. Redes sociales de educación social con mayor número de seguidores

Nombre	Tipo red	Seguidores
Educación_Social	Instagram	161.000
Creaeduca (educadora social)	Instagram	72.300
Educablog, El Blog de la Educación Social	Página de Facebook	18.231
Educadores/as Sociales	Grupo de Facebook	16.368
Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales	Página de Facebook	16.536
Educador de menores	Página de Facebook	15.314
Educación Social Empleo	Página de Facebook	11.397
RES-Revista de Educación Social	Página de Facebook	9.334
Educador de menores	Instagram	8442
Educablog	Twitter	6.799
Creando Educación Social	Instagram	6.449
Trabajar con jóvenes	Twitter	6002
CGCEES	Twitter	5.813
Educación Social y Autoempleo	Grupo de Facebook	4.870
Edusomemes	Instagram	3.851
Educador de Menores	Twitter	3.828

Elaboración propia. Nota: Datos de seguidores recopilados el 21/05/20

2.3.3. Experiencias TIC en el marco de la educación social

En este apartado expondremos algunas experiencias sobre TIC y educación social, enmarcadas en los diferentes escenarios propuestos por Hipólito Ruiz et al. (2017): para las TIC, con las TIC y las TIC como.

Hemos recopilado y describimos brevemente experiencias reales ligadas a ámbitos de intervención de educadores y educadoras sociales, centradas únicamente en el entorno profesional.

Para el propósito de esta tesis no hemos incluido experiencias con TIC en contexto de la formación inicial en la titulación de educación social. No obstante, queremos apuntar que

sí existen múltiples ejemplos de utilización de las TIC en el Grado en Educación Social en las diferentes universidades que lo imparten. Por ejemplo, el uso del blog en diferentes materias aparece en numerosas publicaciones (Sáez López, 2012; Sánchez García, Yubero y Pose Ponto, 2015; Pedrero García y Morón Marchena, 2016; Cobos-Sanchiz, López-Meneses y Llorent Vaquero, 2016) y, más recientemente, las redes sociales Twitter (Santovenia Casal, 2018) e Instagram (Montero de Gea, Lara, Forés Miravalles y Lara, 2019).

Recogemos de manera resumida estas experiencias en la tabla 2.10 y, a continuación, procedemos a explicar brevemente cada una de ellas.

- Proyecto #Hablemoseduso

El proyecto #Hablemoseduso (Román García y Martínez-Rivera, 2017) lo podemos enmarcar dentro de la línea *las TIC como*, ya que se concibe como un elemento de construcción de la profesión utilizando la oportunidad que ofrecen las TIC para el aprendizaje cooperativo o para compartir diferentes miradas de los profesionales de la educación social.

Se trata de un espacio de debate mediado por las tecnologías de la información y la comunicación sobre cuestiones relacionadas con la educación social. Para su implementación se utiliza, principalmente, la videoconferencia a través de la herramienta Google Hangouts y, a su vez, se complementa con otras herramientas como un blog (<https://hablemoseduso.wordpress.com/>) y las redes sociales Twitter (mediante el *hashtag* #HablemosEduso) y Facebook.

Algunos de los temas tratados han sido: habilitación de profesionales, entornos personales de aprendizaje (PLEs), aprendizaje en organizaciones sociales, participación, crisis de los servicios sociales o educación social y deportes.

Tabla 2.10. Experiencias TIC en educación social

Experiencia	Colectivo al que se dirige	Herramientas principales	Clasificación según modelo Hipólito Ruiz et al. (2017)
#HablemosEduso	Profesionales y estudiantes de educación social	- Redes Sociales - Blog	TIC como
CoP TIC i Preso	Población reclusa	- Internet - Podcast -Revista digital	Con las TIC
CoP de educadores/as sociales	Educadores/as sociales de prisiones	Plataforma virtual	TIC como
Proyecto de radio TMG	Trastorno mental grave	Radio y podcast	Con las TIC
Encuentros de bloggers	Profesionales de la educación social	Blogs	TIC como
Edusosfera y Educablog	Profesionales de la educación social	Blogs	TIC como
Espacio 2.0. Comisión Ciudadana Antisida de Bizkaia	Profesionales de la educación social	Blogs	TIC como
Teleasistencia	Dependencia	Teléfono y soportes de comunicación	Con las TIC
TEB	Jóvenes Riesgo de exclusión	Tecnologías 2.0 y audiovisuales	- Para las TIC - Con las TIC
Citilab	Población en general	Web 2.0	- Para las TIC - Con las TIC
Desde Asís	Personas sin hogar	- Informáticas - Digitales - Web 2.0	- Para las TIC - Con las TIC
#EdusoFestival	Educadores/as Sociales y público en general	- Instagram	TIC como
Lives in Instagram	Educadores/as Sociales y público en general	- Intragram - Youtube	TIC como

Elaboración propia

- Proyecto CoP TIC i Preso

El Proyecto Cop TIC y Preso (Boó Martín, Sancenón Forés y Zino Torrazza, 2014) surge en 2010 como un trabajo colaborativo que permite la introducción de las TIC dentro de un proyecto intercultural para personas en reclusión enmarcado en un programa de convivencia en centros penitenciarios de Cataluña.

Dicho proyecto podemos incluirlo dentro de los escenarios para las TIC y con las TIC, ya que permite “introducir nuevas metodologías de trabajo y dar herramientas útiles a las personas presas” (Boó Martín, Sancenón Forés y Zino Torrazza, 2014, p.9), es decir, se utilizan las TIC como herramientas de trabajo y se facilita el acceso a las mismas a usuarios que antes no lo tenían.

La introducción de las TIC en las acciones socioeducativas del proyecto se llevó a cabo mediante tres líneas de actuación: dotación de medios, formación a profesionales e internos y el uso de la plataforma Moodle para el aprendizaje cooperativo.

Recogen algunas dificultades en sus inicios, pero el proyecto tuvo gran acogida y, de manera paralela, se ampliaron nuevas actuaciones en algunos de los centros como una radio mediante programas en formato *podcast*.

En el Centro Penitenciario *Quatre Camins* (Campo y Ripoll, 2016), se ha elaborado, además, la revista *D-magazine Sentir-nos Bé*, una revista digital desarrollada por los internos de la unidad de tratamiento de drogodependencias en las que el uso de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento han servido para abrir una ventana al mundo y superar el miedo de algunos internos a las tecnologías. Dicha experiencia queda recogida también en Martínez-Rivera y Forés (2015).

- **CoP de educadores/as sociales en centros penitenciarios**

Recogida por Boó Martín et al. (2010), se trata de Comunidades de Práctica entre educadores/as y comienza a trabajar de manera presencial en febrero del año 2007, dentro de la Secretaría de Servicios Penitenciarios en Cataluña. Se crea, además, un grupo de trabajo - *Comunitat d'Educadors i Educadores Socials*- mediante una plataforma virtual.

El objetivo de este proyecto es facilitar y mejorar el trabajo diario de estos profesionales. El método de trabajo en la comunidad virtual es mediante foro temáticos coordinados por un educador o educadora, recogiendo experiencias prácticas y debates teóricos y la elaboración de documentos conjuntos mediante wikis. Dicha metodología se combina también con reuniones presenciales.

- **Experiencia de radio con personas con trastorno mental grave (TMG):**

Esta experiencia (Rodríguez Herrero et al., 2018) recoge la construcción de un programa radiofónico por personas con TMG, presentada como una herramienta eficaz para la integración comunitaria y la mejora del bienestar psicosocial de las personas usuarias.

La realización del taller de radio se establece en cuatro fases: preparación/redacción, realización, difusión y evaluación. Las TIC tienen una alta presencia, especialmente en la tercera fase. Se utilizan para su difusión el podcast, el blog y las redes sociales.

La puesta en marcha de este proyecto de radio ha supuesto una alta motivación para las personas con TMG.

- **Encuentros de bloggers**

Según recoge Álvarez (2012) se han realizado dos encuentros de bloggers de educación social bajo el nombre de “I Encuentro de profesionales de la comunicación y la Educación Social” y “II Encuentro de profesionales de la comunicación y la Educación Social”. El primero tuvo lugar en Gijón, en octubre de 2011, organizado por la Asociación Profesional de Educación Social de Asturias. El segundo se enmarcó dentro del IV Congreso de Educación Social y tuvo lugar en Valencia en Mayo de 2012. Contaron con la participación de diversos blogueros del ámbito de la educación social y se llevó a cabo unas jornadas de debate y la presentación del proyecto Eduso.net.

- **Edusosfera:**

Proyecto de agregador de blogs de educación social que cuenta en la actualidad con más de 150 blogs personales de profesionales, alumnado y profesorado de Educación Social. Asimismo, se encuentran agregados blogs institucionales de entidades de educación social.

El funcionamiento es sencillo, el propietario o propietaria del blog solicita su agregación a la plataforma y cuando se producen actualizaciones, son detectadas de manera automática a través del RSS del blog, que aparecerá en primer lugar con su última publicación, con el título y un extracto. Los usuarios que entran en la web de Edusosfera, pinchan sobre el titular y son dirigidos a la publicación original.

- Espacio 2.0 para el profesional de la intervención social

Se trata de un proyecto puesto en marcha en el blog de la Comisión Ciudadana Antisida de Bizkaia para crear lugares de encuentro entre los profesionales de la intervención social. Ponen a su disposición el blog de la entidad para que los profesionales puedan compartir conocimiento a información sobre temas sociales (Sánchez Alber, 2014).

Según recoge el autor los objetivos son múltiples (Sánchez Alber, 2014, p. 3):

- Intervención, comunicación y participación social.
- Reflexionar sobre nuestra disciplina de trabajo, la intervención social en sus distintas modalidades.
- Promocionar nuevos Modelos de información más horizontales y participativos, atendiendo a las nuevas formas de relación y comunicación entre las personas y comunidades.
- Trabajar en Red, abrimos al exterior, conversar, intercambiar experiencias, noticias de actualidad, ...
- Tejer redes entre personas y entidades para responder de una manera eficiente a las necesidades colectivas para lograr cambios que apunten a una mayor cohesión y transformación social.

- Experiencias recogidas en *Acción Social 2.0*

Martínez-Rivera y Forés (2015) recogen 7 experiencias con TIC en el marco del ámbito social a través de la entrevista a los profesionales correspondientes. A continuación, vamos a exponer brevemente cada una de ellas:

- **Teleasistencia:** Entrevistan a Daniel López sobre el programa de teleasistencia dirigido a personas en situación de dependencia y consistente en la atención a distancia a través de las nuevas tecnologías a este colectivo. Una de sus principales ventajas radica en que mediante este programa se retrasa la institucionalización de las personas y permite la comunicación y la autonomía de este colectivo.

- **El caso TEB:** mediante la entrevista a Esther Subias recogen una experiencia de aplicación de las TIC con el colectivo de jóvenes para trabajar la inclusión sociodigital (e-inclusión) y promover la autonomía y la dinamización. Se realiza inclusión desde la *Red Òmni* en Cataluña a través de un punto TIC de los telecentros. En este proyecto trabajan con diferentes herramientas tecnológicas (vídeo, podcast, creaciones musicales, gestores, redes sociales...). Está dirigido a colectivos desprotegidos principalmente por motivos socioeconómicos y laborales. Destaca la utilización de las TIC como medio para conseguir el aprendizaje.

- **Citilab:** A través de la entrevista a Ricardo Torres recogen la experiencia de Citilab-Cornellá (Cataluña). El proyecto está dirigido a toda la ciudadanía, con participantes entre 25 y 60 años y propuestas relacionadas con la internet social; utilizando aplicaciones web 2.0, herramientas sociales y otras tecnologías de alfabetización digital. Entre sus objetivos destacan fomentar la cultura de la sociedad del conocimiento y acercar las innovaciones tecnológicas a la ciudadanía, así como la cohesión social y la realización de actividades formativas. Podríamos decir que tiene una doble vía en acciones “para las TIC” del tipo alfabetización digital y “con las TIC” utilizando estas como un recurso para lograr otros objetivos.

- **Desde Asís:** mediante la entrevista a Roger Fe recogen el proyecto realizado con el colectivo de personas sin hogar realizado desde el Centro Asís (Cataluña). En este proyecto se recoge el uso de las TIC para el trabajo profesional colaborativo así como con los usuarios. Se realiza mediante herramientas informáticas, digitales y 2.0, como las redes sociales. Sus fines son comunicativos, para dar autonomía a las personas atendidas, empoderarlas

y visibilizarlas. Las TIC permiten difundir la información o contactar con familias. El uso en este proyecto podríamos enmarcarlo en las funciones “con las TIC”, como herramientas y las “TIC como” al crear redes y difundir la labor socioeducativa.

- En prisiones: recoge dos experiencias en el mundo penitenciario, la primera mediante una entrevista a Susana García y la segunda a Julio Zino. Ambas experiencias se sitúan en Cataluña. La primera de ellas recoge experiencias principalmente para el trabajo en equipo y la colaboración entre profesionales mediante recursos tecnológicos con funciones comunicativas, de control, autonomía, visibilización, para evitar la exclusión y para la formación en temas laborales entre los profesionales. En la segunda se busca una comunicación de los internos con el exterior mediante las TIC y recoge acciones para la formación y el aprendizaje, acciones de iniciación a internet, ciberaulas y otros talleres artísticos digitales que trabajan sobre contenidos audiovisuales, así como herramientas 2.0 como los blogs. Dentro de este proyecto se recogen experiencias ya referidas anteriormente como las del centro Quatre Camins, junto a otras.
- La experiencia del Educablog: a través de la entrevista a Raúl Luceño, uno de sus creadores. Dicha experiencia trata del uso de las TIC para la creación y la difusión del conocimiento de la acción social utilizando como herramientas bases de datos, internet, la web 2.0 y la nube. Resaltan las posibilidades de la red para difundir la profesión y para el activismo social. Enmarcamos este proyecto dentro de la línea “TIC como”.

- **#Edusofestival**

#Edusofestival es una experiencia de Lucía Fernández (2020), que pretende acercar la Educación Social a las casas, con la finalidad de seguir aprendiendo y desaprendiendo en tiempos de COVID-19. Creada durante la pandemia del coronavirus y a través del perfil de *@CreandoEdusocial* que gestiona en Instagram. La autora programa una serie de ponencias en esta red con diferentes profesionales de la educación social que tratan temas relacionados con la profesión como la intervención en diferentes ámbitos, el papel de la

mujer, la educación afectivo-sexual, etc. Englobamos esta experiencia dentro de “con las TIC” al permitir la difusión de la profesión y la creación de redes entre educadores.

- **Lives in Instagram**

Lives in Instagram es una iniciativa creada por el Educablog, también durante la pandemia por el coronavirus, en la que realizan entrevistas de una hora de duración a profesionales de la educación social a través de su canal en Instagram. Las entrevistas se realizan en directo y los participantes pueden plantear preguntas. Posteriormente son colgadas en el canal de Youtube de Educablog por lo que también pueden seguirse en diferido.

2.3.4. Clasificación de los usos de las TIC en educación social

En base a las clasificaciones y usos de las TIC en educación social y los servicios sociales apuntados en estudios anteriores realizados (Forés et al.; 2001; Prats, 2001; Castillo et al., 2001; Pere Marquès, 2010; Planella y Martínez; 2010; Martínez- Rivera y Forés, 2015; Sampedro, 2015; Martínez, 2015; Santás García, 2016), en el trabajo de la Unión Europea elaborado por Misuraca, Passi y Urzì Brancati (2017), así como otras publicaciones sobre utilización de las TIC en educación reglada (European Commsission, University of Liege y European Schoolnet, 2013; Marquès, 2013) planteamos una clasificación de usos de las TIC en educación social en base a 7 elementos: herramienta de comunicación interpersonal, herramienta de gestión y administración, herramienta didáctica, herramienta de gestión del tiempo, herramienta para el trabajo colaborativo, herramienta de difusión y herramienta para la formación.

Con esta clasificación pretendemos recopilar los principales usos que las tecnologías de la educación y la comunicación pueden tener en los diferentes ámbitos en que desarrollan su actividad los profesionales de la educación social.

Es posible que algunos de los usos sean más frecuentes en unos determinados empleos o con unos colectivos concretos frente a otros. No obstante, las posibilidades que ofrecen las TIC son muy amplias y siempre se pueden adaptar en función de los objetivos del proyecto.

En la tabla 2.11 recogemos la clasificación con una descripción de las actividades que incluimos en cada una de ellas.

Tabla 2.11. Usos de las TIC en educación social

Herramienta de comunicación interprofesional	Utilización de las TIC como instrumento para comunicaciones entre compañeros en entornos de trabajo, entre empresa y trabajadores, profesionales, colegios profesionales y otros usos entre educadores/as sociales.
Herramientas de gestión y administración	Utilización de las TIC como herramientas para el trabajo administrativo y de gestión de la entidad: realización de proyectos, justificaciones, bases de datos de usuarios, memorias. Englobamos dentro de esta categoría, también, la búsqueda y documentación de información para proyectos, justificación legal, etc.
Herramienta de gestión del tiempo	Utilización de las TIC como herramientas para la gestión del tiempo: agendas y calendarios, establecimiento de tiempos para citas, ajustar horarios para reuniones...
Herramienta didáctica	Utilización de las TIC como un recurso didáctico en el marco de la acción socioeducativa con los usuarios. Bien como herramienta para lograr otros objetivos o como fin en sí misma en el caso de acciones relacionadas con la alfabetización digital
Herramienta para el trabajo colaborativo	Utilización de las TIC como un instrumento para la colaboración y la creación de redes de trabajo y ayuda. Principalmente mediante el uso de las herramientas que permiten la comunicación y la gestión, pero con objetivos que van más allá de estas como la elaboración de proyectos conjuntos, la coordinación de equipos, compartir experiencias o buenas prácticas...
Herramienta de difusión	Utilización de las TIC como herramientas para la difusión y visibilización de la profesión, la entidad, el trabajo personal.
Herramienta para la formación	Las TIC como instrumento para la formación a través del <i>elearning</i> u otras formas como los MOOC, la autoformación a través de videotutoriales, lectura, etc.

Elaboración propia.

2.4. La Web 2.0 y sus implicaciones en educación social

2.4.1. Concepto y desarrollo de la Web 2.0

Anderson (2007) destaca la rápida evolución de la web, que ha pasado de ser un instrumento para grupos concretos a convertirse en una herramienta global de información, utilizada para la lectura y la escritura y también abierta a cauces para la participación social, debido a las implicaciones de la web 2.0.

Desde el nacimiento de internet como sistema de comunicación civil y militar, su desarrollo y avance ha sido amplio y rápido. En el año 1991 surge la World Wide Web que puso en marcha las herramientas para hacer funcionar el navegador web y las primeras páginas HTML. A lo largo de los años noventa se van sucediendo nuevas apariciones como la creación de los primeros navegadores web gráficos, los primeros buscadores como *Netscape* en 1994, o el nacimiento de negocios basados en internet como *Ebay* o *Amazon* en el año 1995. En 1996 aparece el webmail, que permite consultar el correo electrónico a través del navegador. En 1998 surge *Google* y comienza a vislumbrarse la burbuja *puntocom*, con la subida de los valores de las empresas que basan su modelo de negocio en internet. Será en el año 2000 cuando la burbuja de las *puntocom* y los valores en bolsa de muchas de estas empresas caen rápidamente. En los siguientes años algunas de estas empresas resurgen y, ya en 2003, se produce una extensión de la banda ancha. Será en 2004 cuando aparece el concepto de la web 2.0, en 2005 *Youtube*, en 2006 redes sociales como *Facebook* y *Twitter* y a partir de 2007 se produce el lanzamiento por Google de herramientas de computación en la nube o *cloud computing* (Gil Mediavilla, 2012).

O'Really (2004) recoge el término Web 2.0 para referirse a una serie de webs que habían sobrevivido al colapso de la burbuja de las *puntocom* y que parecían tener rasgos comunes. Estableció así siete principios de la Web 2.0:

- La web como plataforma, con aplicaciones que se ejecutan desde el propio servidor web. Ejemplifica con Google, que surge como una aplicación web que ofrece un servicio y nunca fue vendida o empaquetada como software, si no sólo ofrecida para su uso. Permitiendo, además, la portabilidad entre las distintas plataformas.

- El aprovechamiento de la inteligencia colectiva con una web basada en hipervínculos y en las aportaciones de los usuarios que añaden nuevos contenidos. Las wikis, como Wikipedia, son uno de los ejemplos característicos de la Web 2.0. También los blogs, una página con forma de diario que permite la suscripción; o las webs dinámicas que cambian constantemente frente a las páginas estáticas de la Web 1.0. Posteriormente las redes sociales se nutren de este concepto de la inteligencia colectiva.
- La gestión de las bases de datos que respaldan cada una de las aplicaciones de internet. Las bases de datos se enriquecerán a medida que los usuarios utilizan los servicios, creando fuentes de datos únicas.
- Fin de ciclo del lanzamiento de software: el software se entrega como servicio y no como producto, tratando a los usuarios como codesarrolladores e introduciendo nuevas características continuamente. Así, será también necesaria la revisión del uso de la aplicación que hacen los usuarios, a fin de mantenerla actualizada y útil para la prestación de los servicios demandados. Se cierra el ciclo del software empaquetado y entramos en una era de constantes actualizaciones de software, con aplicaciones permanentemente en fase beta.
- Modelos de programación ligera, sencillos y simples, que permitan el acoplamiento entre ellos.
- Software en más de un dispositivo: el programa no estará limitado a un solo ordenador o herramienta tecnológica, si no que permite su uso en diferentes dispositivos ya que está albergado en un servidor web y no se trata de aplicaciones de escritorio.

Rosen y Nelson (2008) recogen como la Web 1.0 permitía presentar la información, y solo a aquellos que disponían de los conocimientos necesarios, mientras que con la Web 2.0 las personas pueden compartir y colaborar simplemente teniendo acceso a internet y sin necesidad de excesivos conocimientos técnicos.

2.4.2. Web 2.0 y sus implicaciones en la educación social

La aparición de la Web 2.0 ha tenido implicaciones importantes en el ámbito educativo. Domínguez Fernández y Llorente Cejudo (2009) recogen como supone un recurso altamente valioso para la construcción del conocimiento que

permite crear, diseñar, elaborar, colaborar y publicar en línea y constituye un espacio social horizontal y rico en fuentes de información (red social donde el conocimiento no está cerrado) que supone una alternativa a la jerarquización y unidireccionalidad tradicional de los entornos formativos. Con sus canales de comunicación facilitan un aprendizaje más autónomo y permiten una mayor participación en las actividades grupales, que suele aumentar el interés y la motivación de los estudiantes. Se desarrollan y mejoran las competencias digitales, facilita la realización de nuevas actividades de aprendizaje y la creación de redes sociales de aprendizaje (p.11).

Rosen y Nelson (2008) apuntan la revolución social a la que pueden dar lugar las herramientas de la Web 2.0 que son capaces de cambiar la naturaleza del aprendizaje y transformar la enseñanza hacia un conocimiento construido de manera interactiva frente al modelo clásico más unidireccional.

Para Area y Pessoa (2012) la web 2.0 implica una nueva concepción de la alfabetización que ayude “al sujeto a construirse una identidad digital como ciudadano autónomo, culto y democrático en la Red” (p.19) y en la que la educación, sea formal o no formal, debería proveer un acceso igualitario a la tecnología y formar en esta alfabetización.

Area y Pessoa (2012) recogen seis dimensiones (tabla 2.12.) de la alfabetización ante las nuevas formas culturales de la Web 2.0 que deben trabajarse más allá del aprendizaje formal e implican no sólo el conocimiento en el uso de las tecnologías, sino una apropiación significativa que permita “actuar y participar de forma autónoma, en la cultura del ciberespacio” (p.12).

Para realizar esta clasificación, los autores parten de su concepción de la web 2.0 en torno a los seis parámetros sobre los que se debe alfabetizar:

- La web como biblioteca universal reconociendo la sobreabundancia de información actual que puede dar lugar a una “infoxicación”. Recogen así la

paradoja que implica disponer de las herramientas para el acceso a la información, pero la capacidad limitada que tenemos los humanos para su procesamiento. Para los autores, no necesariamente más información produce mayor conocimiento.

Tabla 2.12. Dimensiones o ámbitos de alfabetización ante las nuevas formas culturales de la Web 2.0.

1. Aprender a usar la web 2.0 como una biblioteca universal
 2. Aprender a usar la web 2.0 como un mercado de servicios
 3. Aprender a usar la web 2.0 como un puzzle de microcontenidos interenlazados
 4. Aprender a usar la web 2.0 como espacio público de interrelación en redes sociales
 5. Aprender a usar la web 2.0 como un espacio de expresión multimedia y audiovisual
 6. Aprender a usar la web 2.0 como un territorio de experiencias virtuales interactivas
-

Fte: Area y Pessoa (2012).

- La web como mercado digital convierte a la propia información en materia prima, especialmente en aquellos sectores dedicados a la “nueva economía o capitalismo digital” (p. 15).
- Fragmentación de la cultura: cada objeto digital se convierte en ser susceptible de consumo de manera fragmentada en una construcción realizada por el propio usuario. Se modifican también las formas de comunicación hacia relatos más breves y rápidos.
- La web como ágora pública de comunicación que permite el contacto permanente y la interacción con otros y habilita las posibilidades de creación de comunidades y una comunicación más horizontal. En este parámetro las redes sociales juegan un papel fundamental.
- La web como territorio de expresión multimedia y audiovisual: internet ha pasado de ser el espacio para textos o documentos de lectura en la web 1.0, hacia un entorno mucho más audiovisual donde prolifera el lenguaje iconográfico y visual mediante fotos, vídeos, sonidos, animaciones o películas.

- La web como ecosistema artificial para la experiencia humana mediante la creación de ecosistemas artificiales que permiten mezclar lo virtual y lo real. Recogen ejemplos como la creación de avatares o entornos como *Second Life*, ya desaparecido, pero sustituido en la actualidad por otras experiencias como la realidad aumentada o la realidad virtual.

En el entorno de la acción social Hill y Ferguson (2014) consideran que la utilización de la Web 2.0 es ya una práctica integrada plantea unos desafíos éticos sobre los que los profesionales deben reflexionar desde un razonamiento crítico sobre las fortalezas y debilidades. Las herramientas de la Web 2.0 pueden ofrecer una serie de posibilidades entre los profesionales y de interacción con la comunidad.

Sampedro Requena y Marín Díaz (2015) como la Web 2.0 ha revolucionado los procesos de enseñanza-aprendizaje y se ha producido un cambio en el modelo social según el cual las tecnologías deben tenerse en cuenta y los educadores sociales, como agentes socioeducativos, deben adquirir el conocimiento tecnológico tanto en su formación inicial como en el desarrollo de la profesión. Asimismo, Marín Díaz y Sampedro Requena (2016) plantean la utilización de la Web 2.0 para la intervención con la familia y la comunidad.

2.4.3. Herramientas de la Web 2.0

Anderson (2007) recoge algunas de las herramientas más representativas de la Web 2.0, entre las que destacamos las siguientes:

- Los blogs, páginas web que recogen la información en forma de diario a través de los denominados *post* o entradas. Suelen, además, permitir la realización de comentarios a las personas participantes y visitantes del sitio, agrupar las entradas sobre etiquetas en torno a un mismo tema, y cuentan con herramientas para el seguimiento y suscripción mediante RSS.
- Wikis, páginas web que permiten ser editadas con facilidad por cualquier usuario. Generalmente incluyen una función de historia en la que se reflejan

los diferentes cambios. Uno de los máximos ejemplos de este tipo de páginas es la enciclopedia en línea Wikipedia.

- Etiquetado y marcadores sociales, se trata de herramientas que permiten el clasificado de los objetivos digitales favoreciendo así su organización y aumentado las posibilidades de compartirlos. Muchos sitios web lo incluyen y es característica de los blogs, como destacábamos en el primer punto de este listado.
- Herramientas para compartir contenidos multimedia. Se desarrollan multitud de plataformas que permiten que los usuarios compartan en la red archivos y documentos, vídeos, presentaciones, fotos, audios, imágenes...
- *Podcast*, o grabaciones de audio que pueden ser escuchadas a través de reproductores en la red y accesibles mediante una URL única.
- RSS y sindicación, herramientas que permiten al usuario informarse y acceder a las actualizaciones de páginas web, blogs y otras herramientas de la web 2.0 sin necesidad de acceder al sitio web.
- Nuevos servicios de aplicaciones de la web 2.0, categoría en la que el autor engloba servicios que estaban surgiendo y se han ido desarrollando a lo largo del tiempo.

En el ámbito educativo han tenido mucha relevancia y desarrollo los documentos y aplicaciones en la red (*cloud computing*) que ofertan el almacenamiento y, en algunos casos, también el procesamiento de la información. Se caracterizan por permitir la accesibilidad desde cualquier equipo con conexión a internet y abren la posibilidad a compartirlos e incluso a realizar la edición con otros usuarios de manera conjunta. Un ejemplo es la *suite* de Google que permite alojar, compartir y editar documentos, sitios web, formularios, calendarios, etc., en la nube. Asimismo, dentro de las herramientas de la Web 2.0 las redes sociales han supuesto en los últimos años cambios de impacto en la educación debido a la facilidad de acceso a internet y fruto de la adaptación a la sociedad el conocimiento (Rodrigo-Cano, Iglesias-Onofrio y Aguaded, 2016).

De Haro (2009) define a las redes sociales como

servicios de software que permiten poner en contacto personas con intereses comunes. Las herramientas que ponen a disposición de los usuarios son numerosas y diferentes según hablemos de uno u otro servicio de red social, aunque la mayoría suelen incluir grupos, mensajes privados, mensajes públicos, correo electrónico interno o chat, entre otros (p.1).

Según el estudio anual de redes sociales realizado por IAB Spain (2019) un 85% de la población internauta en nuestro país, 25,5 millones de personas entre 16 y 65 años, es usuario de las redes sociales. Las redes sociales más conocidas son, en este orden, Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram y Youtube.

En cuanto a su uso se mantienen las mismas cinco redes, pero el orden varía, siendo WhatsApp la más utilizada, seguida por Facebook, Youtube, Instagram y Twitter. Dentro de ellas, WhatsApp es la mejor valorada por sus usuarios, seguida de Youtube e Instagram. Esta última es la red que más usuarios aumentó durante 2019 en nuestro país, presentando un perfil de usuarios más joven que la media de redes, con mayoría destacada de usuarios entre 16 y 30 años, seguida de las personas de entre 31 y 45 años. Por el contrario, Facebook se encuentra entre las redes sociales con mayor tasa de abandono en la actualidad a pesar de seguir siendo la más utilizada.

Otro de los resultados que se evidencian del estudio es que las personas mayores, aunque en menor medida, también son usuarios de las redes sociales como apuntaban ya trabajos anteriores (Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero y Rodríguez Conde, 2015; Román-García, Almansa-Martínez y Cruz-Díaz, 2016).

Rosen y Nelson (2008) identifican tres características en las herramientas de la web 2.0 que facilitan el intercambio social:

- La publicación de información por iniciativa del usuario.
- Posibilidades para compartir esa información con otras personas según las opciones de privacidad elegidas.
- Las posibilidades que ofrecen las redes sociales para crear una comunidad de usuarios en internet girando sobre un interés común.

2.4.3.1. La Web 2.0 como herramienta de trabajo en la educación social

Una de las características de la sociedad del conocimiento y de la red es la gran cantidad de información generada y disponible, así como su rápida evolución. Las herramientas Web 2.0 surgen de manera constante y son mejoradas y adaptadas a las características y necesidades de los usuarios. A medida que aparecen nuevas herramientas, otras desaparecen. A lo largo del capítulo hemos recogido potencialidades y formas de uso de las TIC en educación social, algunas experiencias y las características y clasificación de la Web 2.0. Sin embargo, como consecuencia de responder a una realidad cambiante, algunas de las propuestas han podido quedarse obsoletas a lo largo de los años y otras de las herramientas quedar en desuso o incluso desaparecer.

Por ello trataremos de exponer las principales herramientas de la Web 2.0 (Figura 2.3.) en la actualidad, que pueden ser de utilidad para el trabajo del educador y la educadora social en base a la propuesta de clasificación de usos de las TIC en educación social realizada anteriormente.

La mayoría de estas aplicaciones requieren de registro para su uso, algunas de ellas vinculadas a una cuenta de email de Gmail (Google) o de Outlook (Microsoft). Entre las aplicaciones expuestas encontramos algunas que son 100% gratuitas, pero en la mayor parte de los casos tienen la opción de registro mediante cuentas gratuitas con una serie de funciones básicas y otras opciones más avanzadas bajo suscripción de pago. Para un uso básico suele ser suficiente con las opciones gratuitas.

Si vamos a utilizar profesionalmente aplicaciones que requieren registro, debemos prestar atención a la normativa de protección de datos y, especialmente, si vamos a utilizarlas como herramientas didácticas con los usuarios y éstos deben registrarse en ellas. En caso de trabajar con menores se debe revisar con especial atención la política de privacidad del sitio en lo referido a la edad permitida para el registro. Esta puede variar entre las diferentes aplicaciones y, en España, los menores de 14 años necesitan el consentimiento de los padres o tutores para el tratamiento de los datos personales (Fernández de Marcos, 2016).

A) **Herramientas de comunicación interprofesional:** se trata de herramienta que permiten la comunicación entre los profesionales de la educación social, pueden ir desde el email hasta las videoconferencias, pasando por chat, foros, etc.:

- Email: se trata de cuentas de correo electrónico que permiten la comunicación a través del envío de mensajes entre emisor y receptor o receptores. La cuenta es tipo nombre@dominio.com Existen diferentes aplicaciones, gratuitas o de pago, disponibles entre las que podemos destacar Gmail (Google) y Outlook (Microsoft) por el acceso a otros servicios que nos ofrecen. Entre las cuentas de pago encontramos las corporativas, que pueden habilitarse a los educadores/as sociales por la propia entidad o administración contratante. Este segundo tipo de cuentas suelen incluir el nombre de dominio de la entidad y, en ocasiones son contratadas a las dos corporaciones antes citadas y podemos beneficiarnos de sus características. Gmail (<https://mail.google.com/mail/>) y Outlook (<https://outlook.live.com>).

- Chat: se trata de una herramienta de comunicación entre emisor y receptor o receptores en la que habitualmente se realiza una comunicación sincrónica entre ellos. Dentro de estas herramientas podemos destacar *Hangout*, gestionada por Google y vinculada a una cuenta de correo de Gmail. Además, desde esta herramienta se pueden adjuntar imágenes, archivos y otra documentación.

- Foros: el foro es una herramienta de comunicación asíncrona entre diferentes participantes que permite el debate y la confrontación de ideas. El foro puede ser abierto o cerrado, permitiendo sólo la entrada de miembros que el administrador acepte. En la actualidad están más en desuso debido al auge de otras herramientas, como las redes sociales. No obstante, pueden ser de utilidad en determinados contextos ya existen herramientas gratuitas que nos permiten realizar foros fácilmente como <http://foroactivo.com>.

- Videoconferencia: herramientas que permiten la comunicación en la red a través de vídeo y audio entre emisor y receptor o receptores. Recogemos algunas de ellas:
 - Hangouts: además del chat en formato escrito, nos permite la conexión a través de vídeo entre varios participantes sin necesidad de instalación de programas en los equipos. <https://hangouts.google.com>

- Google Meet: se trata de otra herramienta de Google que permite realizar videollamadas. <https://meet.google.com/>

- Skype o Teams: ambas aplicaciones vinculadas a los servicios de Microsoft (Outlook) permiten la comunicación mediante vídeo entre varios participantes. Es posible utilizarlos sin necesidad de instalación a través del navegador en los ordenadores (en smartphones o tablet sí debe instalarse la aplicación) aunque con algunas limitaciones en los servicios. Permiten utilidades como compartir pantalla o archivos con otros usuarios y grabar las conversaciones. <https://www.skype.com/es/>
<https://www.microsoft.com/es-ww/microsoft-365/microsoft-teams/>

- Zoom: se trata de otra utilidad para la realización de videoconferencias que permite ser utilizada desde ordenadores, móviles o tabletas. <https://zoom.us/es-es/>

- Whatsapp o Telegram: a través de conversaciones privadas entre usuarios o grupos pueden ser herramientas para la comunicación desde el smartphone o en sus aplicaciones de escritorio. Ambas tienen la opción de realizar también videollamadas. WhatsApp (<https://www.whatsapp.com/?lang=es>) y Telegram (<https://web.telegram.org>)

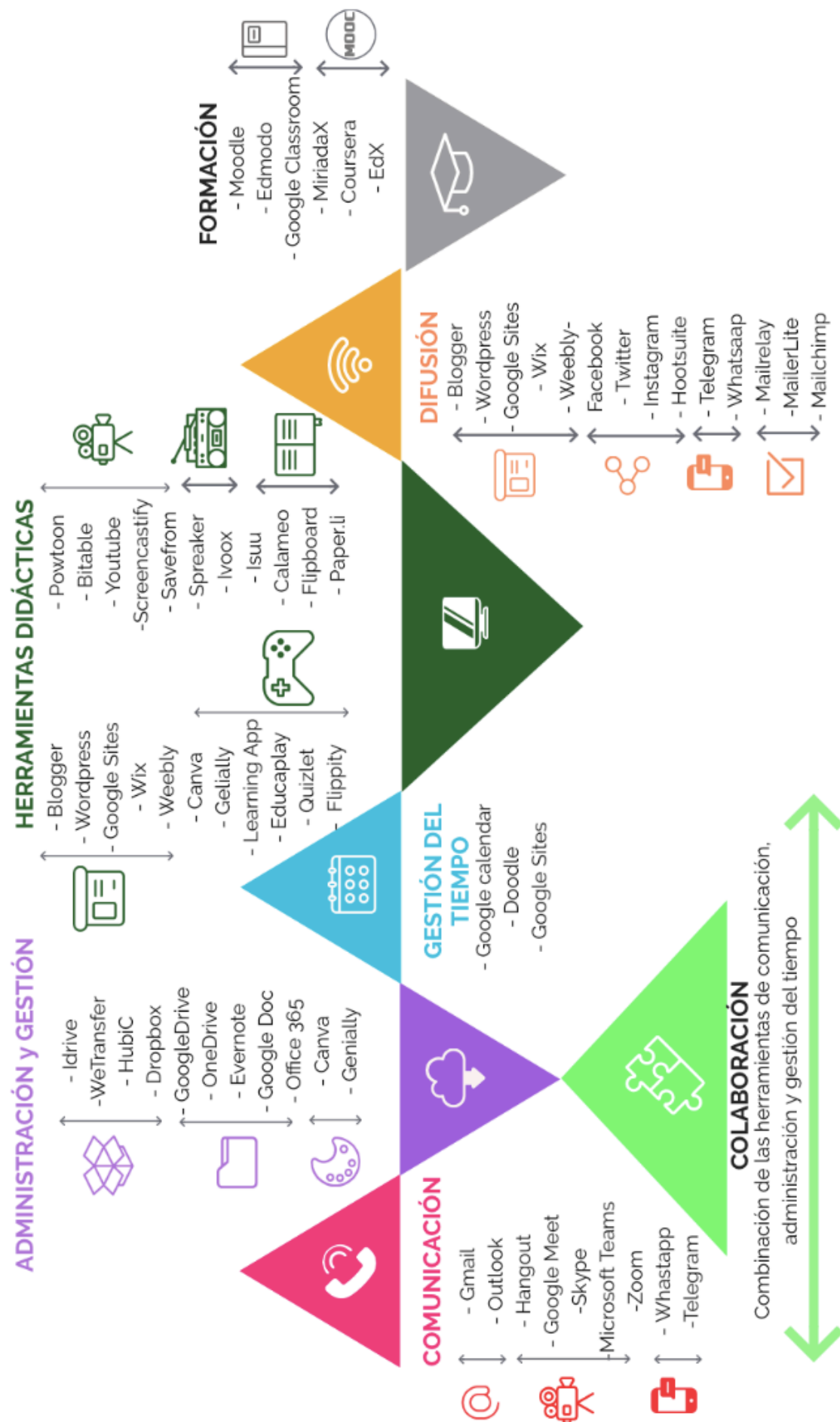


Figura 2.3 Herramientas web 2.0 para el trabajo en educación social. Elaboración propia.

B) Herramientas de gestión y administración: se trata de herramientas que permiten realizar y facilitan las tareas administrativas propias de los educadores y educadoras sociales.

- Sistemas de almacenamiento y organización en la nube que, entre otras ventajas, nos permiten el acceso a la documentación desde cualquier equipo con conexión a internet, compartirla entre varias personas e incluso realizar edición conjunta de documentos de texto, hojas de cálculo, etc.
 - Idrive: permite el almacenamiento en la nube de manera gratuita de hasta 5 gigas de datos. <https://www.idrive.com>
 - WeTransfer: se trata de un servicio que nos permite almacenar y compartir la información con otras personas. La utilidad preferente que suele tener este servicio es el de enviar documentación a otras personas, ya que nos permite almacenarlo en la nube durante un tiempo limitado tras el cual desaparece. Asimismo, genera un enlace para compartir los archivos. En su versión gratuita dispondrás de unos días para realizar la descarga, en sus versiones de pago permite al creador limitar el tiempo disponible según sus intereses y proteger la descarga mediante una contraseña. <https://wetransfer.com>
 - HubiC: permite el almacenamiento gratuito de hasta 25 gigas de archivos que también se pueden compartir. <https://hubic.com/es/>
 - Dropbox: una de las aplicaciones por excelencia, permite el almacenamiento de hasta 2 gigas en su versión gratuita. Además, permite compartir archivos con otras personas y también su edición desde la propia aplicación. <https://www.dropbox.com>
 - GoogleDrive: Servicio vinculado a una cuenta de Gmail (Google) que permite compartir, almacenar y editar archivos de manera conjunta. https://www.google.com/intl/es_ALL/drive/

- OneDrive: Vinculada a una cuenta de Outlook (Microsoft) permite también el almacenamiento y edición compartida de archivos. <https://www.microsoft.com/es-es/microsoft-365/onedrive/online-cloud-storage>
- Evernote: No se trata de un sistema de almacenamiento como tal, si no que permite recoger documentos, páginas web, vídeos u otra información de la red en la nube agrupados bajo las etiquetas que nosotros creamos para su organización. Permite acceso desde diferentes dispositivos mediante la cuenta de usuario. <https://evernote.com/intl/es>
- Herramientas de ofimática en la nube que nos permiten procesar textos, crear hojas de cálculo, elaborar presentaciones, crear formularios, etc. Destacamos principalmente:
 - Google Docs: vinculado a una cuenta de Gmail cuenta con procesador de texto, hojas de cálculo y presentaciones en línea. Todas ellas gestionadas online, funcionan a través del navegador y nos permiten trabajar con otras personas. Asimismo, incluye la opción de creación de formularios online que pueden utilizarse para tareas como la inscripción a talleres, solicitud de cita previa, etc. <https://docs.google.com>
 - Office 365: Vinculado a una cuenta de correo de Microsoft, nos permite el acceso online a las herramientas de Microsoft Office (Word, Excel, Power Point...) y otras herramientas, como en el caso anterior, para la creación de formularios. Funciona online, a través del navegador. <https://www.office.com/?omkt=es-ES&auth=2>
 - Dropbox Paper: es una una funcionalidad ofrecida en Dropbox, gratuita y *online* que permite la edición individual o compartida de documentos a través de la aplicación web y en las plataformas Android e iOS. https://www.dropbox.com/es_ES/lp/create-docs-online

- Canva: Se trata de una sencilla aplicación de diseño gráfico online que cuenta con plantillas con las podremos realizar de una forma simple, y a través del navegador, cartelería, folletos, infografías u otra documentación. Posteriormente permite su exportación en PDF o como imagen. <https://www.canva.com>
- Genially: Herramienta web para la elaboración de presentaciones y otro material que puede ser de utilidad. Permite, a través de plantillas, elaborar diseños de dosieres, presentaciones, guías interactivas u otros materiales. <https://www.genial.ly/es>
- Espacios web internos: se trata de espacios web que permiten el acceso de un determinado grupo de personas. Una forma sofisticada son las intranets, generalmente elaboradas por una empresa externa y de pago. Una forma más simple de realizarla puede ser utilizar la herramienta Google Sites, que permite la creación de manera sencilla de una página web pública o privada (para los miembros que el administrador otorgue permiso). En esa web interna de la entidad se pueden volcar documentos internos como los protocolos de atención, filosofía de la empresa, documentos para los profesionales (por ejemplo, formularios de protección de datos que deben firmar las personas usuarias, etc.) de manera que sean accesibles y estén disponibles desde cualquier lugar. <https://sites.google.com/>
- Buscadores: se trata de páginas que permiten la búsqueda y rastreo de información. Siendo de utilidad aquellos que nos permiten la recopilación de documentación para el entorno de trabajo como puede ser justificaciones para la elaboración de proyectos o memorias, normativa y legislación, etc. Dentro de los los buscadores generalistas podemos incluir a Google (www.google.com) y su versión académica (<https://scholar.google.es>). En cuanto a la normativa y legislación el buscador del Boletín Oficial del Estado (BOE) a través de su página web (<https://www.boe.es/buscar/>) y los boletines propios de cada comunidad autónoma y provincia. En el ámbito legislativo puede ser también de utilidad para referenciar normativa legal actualizada la web Noticias Jurídicas (<http://noticias.juridicas.com>).

C) Herramientas de gestión del tiempo: muy vinculadas con las anteriores podemos encontrar herramientas de la web 2.0 para la gestión del tiempo. Destacamos:

- **Google Calendar:** se trata de un calendario online vinculado a una cuenta de Gmail que puede ser individual o compartido con otras personas. Permite coordinar citas de profesionales, conocer los horarios disponibles para reuniones, etc. Otro caso de utilidad puede ser la creación de calendarios para espacios compartidos entre profesionales en la propia entidad (salones de actos, aulas, talleres...): si un profesional requiere un determinado espacio para una actividad se apuntaría el día y hora que lo necesita a través del calendario y quedaría visible para el resto de los miembros, de manera que si otro profesional requiere el espacio conoce en que momentos está libre y en cuales ya está reservado. <https://doodle.com/es/>
- **Doodle:** Es una herramienta online que nos permite gestionar el tiempo. Se utiliza habitualmente para gestionar horarios de reuniones entre profesionales y su funcionamiento es muy sencillo. El administrador crea una convocatoria de reunión con diferentes opciones temporales y se envía a los participantes, que deben mostrar en cuales de esos espacios tienen disponibilidad. Así, de manera sencilla se conocen los momentos idóneos para la convocatoria final de la reunión. <https://doodle.com/es/>

D) Herramientas para el trabajo colaborativo: se trata de herramientas que permiten la colaboración entre profesionales y la creación de redes de trabajo compartido. En este espacio podemos incluir la práctica totalidad de las herramientas enunciadas anteriormente siempre que se utilicen con este fin.

Entre las herramientas de comunicación, foros, chat o herramientas de videoconferencia nos permiten el trabajo colaborativo entre profesionales. Destacan especialmente herramientas como *Hangouts* o *Teams*, por combinar diferentes funciones en una misma aplicación: incluyen videoconferencia, chat, permiten compartir archivos y presentaciones entre los participantes.

Respecto a las herramientas enunciadas en el apartado de gestión, los sistemas de almacenamiento que permiten compartir archivos entre varios profesionales se convierten en una herramienta útil para este fin colaborativo. Asimismo, las herramientas ofimáticas en la red permiten la creación de proyectos conjuntos entre profesionales con una distancia física real al poder trabajar de manera sencilla sobre un mismo documento, editando y colaborando. Algunas, como los documentos de Google, incluyen además un chat que permite la comunicación en tiempo real entre las personas que se encuentran en el documento al mismo tiempo. Lo mismo ocurre con los espacios web internos, que permiten compartir documentos y materiales entre los profesionales que se incluyen el mismo.

Respecto a las herramientas de gestión del tiempo, pueden ayudarnos a coordinar esa colaboración entre educadores y educadoras sociales al conocer los espacios y tiempos disponibles.

E) **Herramienta didáctica:** se trataría de utilizar las TIC como un recurso más dentro del proceso educativo. Las herramientas que hemos recogido hasta ahora y, en general, las herramientas de la Web 2.0 se caracterizan por su relativa facilidad de uso al no requerir conocimientos expertos de programación. No obstante, como consecuencia de la brecha digital que podemos encontrar dentro del ámbito de la educación social, algunas de las herramientas pueden requerir procesos previos de alfabetización digital como recogen Area y Pessoa (2012). Asimismo, esta alfabetización puede convertirse en un objetivo principal del programa o ser un medio para obtener otros fines más complejos. Por ejemplo, dentro de un proyecto socioeducativo intergeneracional entre jóvenes y tercera edad, puedes ser los primeros quienes, tras un proceso de formación en habilidades, realicen tareas de alfabetización digital con las personas mayores. De esta manera se trabajarían tanto la colaboración intergeneracional como la alfabetización en el uso de las TIC dentro de un mismo proyecto.

Muchas de las herramientas enunciadas pueden ser utilizadas como recursos dentro del proceso educativo, tales como las de trabajo para la comunicación y trabajo colaborativo, gestión del tiempo o administración. Por ejemplo, en un proyecto de desarrollo comunitario entre vecinos de un barrio pueden utilizarse herramientas sencillas como

Doodle para concretar fechas y horas de reuniones entre los participantes (se puede acceder desde un Smartphone a través de un enlace facilitado por el educador/a social y votar los momentos disponibles), en función de la disponibilidad de herramientas de acceso a la red (espacios WiFi comunitarios, ordenadores compartidos en centros o asociaciones...) se pueden utilizar herramientas de debate, como los foros, complementarias a las presenciales e incluso otros instrumentos como las video conferencias (WhatsApp es una aplicación que lo permite) y hasta documentos compartidos para la realización de proyectos.

No obstante, en este apartado nos centraremos en otras herramientas que también pueden tener una función de instrumentos o recursos en el proceso educativo.

- Blogs: Pueden ser un instrumento de utilidad para determinados proyectos socioeducativos. Puede tratarse de un blog gestionado por el equipo de educadores/as sociales donde se plasman contenidos, avances, desarrollo... O puede ser un blog gestionado por las personas participantes, como una herramienta que sirva para dar voz a las demandas, impresiones u otros contenidos de interés para los usuarios. Se podrían combinar ambas funciones e incluso, si la competencia digital de los usuarios no es suficiente para la gestión del blog, puede ser el equipo socioeducativo quien se encargue de actualizarlo con las aportaciones de los participantes. Para la creación de blogs encontramos dos herramientas principales de carácter gratuito:
 - Blogger: vinculado a una cuenta de Gmail es un servicio de Google que permite realizar de forma muy sencilla un blog. <https://www.blogger.com/>
 - Wordpress: sistema de gestión de blogs libre que permite la instalación en un servidor propio que habría que contratar (www.wordpress.org) o la utilización del servicio gratuito (www.wordpress.com).
- Páginas web: con una función que puede ser similar a la de los blogs encontramos funcionalidades que nos permiten crear una página web de manera relativamente sencilla. Por lo general en nivel de conocimientos precisado es mayor que para la creación de un blog.

- Google Sites: es la herramienta de Google para la creación de espacios web que ya hemos comentado anteriormente. Permite la creación a partir de plantillas y la utilización en la web de otras herramientas vinculadas a Google (formularios, documentos de texto, hojas de cálculo, vídeos de Youtube...) <https://sites.google.com/>
- Wix: plataforma sencilla para la creación de páginas web a partir de plantillas. <https://www.wix.com>
- Weebly: plataforma sencilla que permite la creación de web, como en el anterior caso, a partir de plantillas. <http://weebly.com/es>
- Herramientas para la elaboración de materiales:
 - Canva: antes la hemos recogido como una herramienta de gestión para la creación de materiales como cartelería o folletos. Permite también la creación, a partir de plantillas, de recursos para utilizar y trabajar en el ámbito educativo con resultados muy visuales y sencillos de realizar o infografías para, por ejemplo, informar de los pasos a seguir, plazos o fechas clave para acceder a un determinado recurso. La cantidad de gráficos disponibles permite utilizar mensajes icónicos que pueden facilitar la comprensión para profesionales que trabajen con usuarios que no tienen un nivel alto del idioma. Asimismo, otra de sus grandes utilidades radica en que se pueden crear recursos muy visuales rápidamente que luego pueden ser utilizados de forma física. Permite compartir la creación a través de un enlace y también descargar e imprimir en formato PDF o como imagen. Contiene plantillas para fichas, tarjetas y otros elementos de mucha utilidad para infancia y adolescencia, mayores, etc. <https://www.canva.com>
 - Genially: además de las funcionalidades descritas anteriormente para la gestión, nos permite la elaboración de materiales interactivos y juegos (Trivial, ahorcado...) que pueden utilizarse en el proceso socioeducativo.

Otra de las utilidades de la aplicación es que permite la elaboración de guías interactivas que pueden incluir vídeos o capturas de pantalla, así como audio explicativo: nos permite por ejemplo la creación de una guía paso a paso para acceder a un recurso de una determinada administración, las preguntas y fallos más frecuentes y como resolverlos, etc. Permite una explicación muy visual y más funcional que un clásico manual en PDF.
<https://www.genial.ly/es>

- Learningapp: herramienta que permite la realización de actividades y juegos educativos que permiten el acceso a través de un enlace a la propia web de la herramienta o su incrustación en otros sitios web (página web o blog que hayamos creado). <https://learningapps.org>
- Educaplay: herramienta similar a la anterior, con más opciones de juegos. En su versión gratuita incluye anuncios. <https://es.educaplay.com>
- Quizlet: herramienta para crear actividades interactivas. Algunas de sus opciones pueden ser de especial interés para trabajar aspectos cognitivos como la memoria, siendo una herramienta útil para educadores/as sociales que trabajen con colectivos como mayores o enfermedad mental. <https://quizlet.com/es>
- Flippity: es una herramienta no vinculada a Google pero que permite crear a través de las hojas de cálculo de Google actividades interactivas y juegos. <https://flippity.net>

- Material audiovisual: hemos recogido algunas experiencias en educación que trabajan en la elaboración de material audiovisual, como por ejemplos programas de radio, elaboración de vídeos o revistas. A continuación, recogemos algunas herramientas web 2.0 que pueden ser de utilidad para estos fines.

- Vídeos: para la elaboración y utilización de vídeos de manera sencilla, enunciamos cuatro herramientas:

- Powtoon: se trabaja a través de plantillas y sin demasiados conocimientos técnicos nos permite elaborar desde el navegador vídeos atractivos visualmente que se pueden compartir en otros canales. <https://www.powtoon.com>
- Biteable: las características son similares a las de la herramienta anterior. <https://biteable.com>
- Youtube (<https://www.youtube.com/>): herramienta de Google, requiere cuenta de Gmail para su registro, que nos permite compartir un vídeo elaborado previamente mediante algún programa. Así podemos compartir videotutoriales de utilidad para nuestros proyectos y sus participantes. Por ejemplo, en un programa de mejora de la empleabilidad podríamos incluir videotutoriales sobre registro en las principales páginas web de empleo, inscripción en ofertas de trabajo, trámite electrónico de solicitud o demanda de empleo.... A este respecto existen programas específicos de captura de pantalla, pero dentro de la web 2.0, y utilizando únicamente nuestro navegador, existe la aplicación *Screencastify* (<https://www.screencastify.com>) que permite realizar capturas de pantalla para la elaboración de videotutoriales. Asimismo, Youtube Studio, integrado dentro de la interfaz de Youtube, nos permite añadir subtítulos a nuestros vídeos para hacerlos más accesibles, hecho de especial relevancia para aquellos educadores y educadoras sociales que desarrollan su actividad con personas con discapacidad.
- Savefrom: se trata de una página web que nos permite descargar a nuestro ordenador vídeos de Youtube que queremos utilizar como material educativo. Se accede a la web y se incluye la URL del vídeo y nos aparecerán las opciones de descarga. Existen múltiples herramientas similares a esta en la red. <https://es.savefrom.net>

- Podcast: la utilización de programas de radio como herramienta socioeducativa ya la hemos recogido y puede realizarse con medio de radio tradicional, si se dispone de ellos, o con herramientas digitales.
 - Spreaker: se trata de una herramienta que nos permite grabar y publicar podcast, emitiendo en directo o utilizándolo en diferido.
<https://www.spreaker.com>
 - Ivoox: Una vez realizado, podemos utilizar Ivoox como herramienta gratuita para compartir el programa en formato de Podcast en la red.
<https://www.ivoox.com>
- Revistas: la elaboración de revistas u otras publicaciones periódicas es también utilizada en el ámbito socioeducativo.
 - Issuu: esta herramienta nos permite compartir digitalmente una revista elaborada previamente. La revista debe estar en PDF y puede haber sido editada con cualquier programa de documentos. Una vez subido el PDF se genera un enlace que permite el acceso a la publicación digital de la revista. <https://issuu.com>
 - Calameo: permite la creación de revistas digitales que pueden contener elementos interactivos como vídeos y otros recursos de la red.
<https://es.calameo.com>
 - Flipboard: herramienta para elaboración de revistas online.
<https://flipboard.com>
 - Paper.li: permite la elaboración de revistas digital a partir de la organización de noticias ya existentes sobre temas de interés.
<https://paper.li>
- Redes sociales: aunque las recogemos de forma más concreta en el siguiente apartado, referido a las herramientas de difusión, estas pueden ser un complemento a la atención presencial especialmente en servicios donde se da

una información y asesoramiento a determinados colectivos. Algunas administraciones públicas han puesto en marcha servicios de atención sobre sexualidad a jóvenes a través de WhatsApp (EuropaPress, 2017; Murcia.com, 2020) o iniciativas de participación ciudadana utilizando como instrumentos las diferentes redes sociales (Turro, 2018). Estas experiencias podrían servir como referencia para futuras intervención en que las redes sociales se transformasen en un recurso educativo más.

F) Herramienta de difusión: muchas de ellas ya han sido apuntadas en apartados anteriores. Blogs y páginas web se convierten en una excelente herramienta de difusión de las actividades de las entidades o del desarrollo y resultados del proyecto. Otras como los vídeos, podcast o revistas pueden desarrollar también esta función. Apuntaremos alguna otra a continuación:

- Redes sociales: recogíamos anteriormente como las redes sociales pueden ser un gran escaparate con poco coste de recurso para las entidades sociales (Carrasco-Polaino, Villar-Cirujano y Martín-Cárdaba, 2018).
 - Facebook: a través de la creación de páginas o grupos (la opción de perfiles solo está disponible para personas físicas). <https://www.facebook.com>
 - Twitter: a través de la creación de perfiles y participación mediante Hastaghs. <https://twitter.com>
 - Instagram: a través de la creación de un perfil. <https://www.instagram.com>
 - Hootsuite: se trata de una herramienta que nos permite gestionar, mediante un panel único, desde nuestro navegador las publicaciones en varias redes sociales de una misma entidad. Permite programación de la publicación, compartir contenidos entre diferentes redes, etc. <https://hootsuite.com>
 - Otras aplicaciones para redes sociales: utilidades como Canva disponen de plantillas de imágenes concretas para cada una de las tres redes sociales enunciadas para crear contenidos gráficos de cara a su publicación. Otras

aplicaciones para la creación de vídeos (Biteable o Powtoon) permiten que las creaciones sean directamente difundidas en redes sociales.

- Boletines y listas de difusión que permiten mantener a las personas suscritas al día de nuestra actividad.
 - Telegram: la creación de listas de difusión en Telegram permite que una entidad envíe información a quienes participan en la lista, siendo la entidad el único responsable y no compartiéndose datos personales entre los miembros. Son los propios participantes quienes se suscriben voluntariamente.
 - WhatsApp: las listas de difusión de WhatsApp permiten funciones similares, pero presentan desventajas respecto a la protección de datos. En este caso emisor y receptor deben estar incluidos como contacto y es el emisor quien decide a quien enviar la información.
 - Mailrelay: permite la creación de boletines de información y posterior envío a través del correo electrónico a las personas suscritas. La suscripción se realiza por el propio interesado y requiere confirmación del email para que sea efectiva. <https://mailrelay.com/es/>
 - MailerLite: presenta funcionalidades similares a la anterior. <https://app.mailerlite.com>
 - MailChimp: es otra herramienta para la creación de boletines. <https://mailchimp.com/>

F) **Herramienta para la formación:** en este caso la utilización de las herramientas no difiere de las que pueden encontrarse en otros ámbitos educativos. Principalmente recogemos plataformas para la creación de entornos de aprendizaje (LMS) y otras opciones de formación en red.

- Plataformas educativas que permiten la creación del entorno para realizar formación *elearning* o semipresencial.

- Moodle: es la plataforma de formación por excelencia. Se trata de Software libre que se debe instalar en un servidor y permite la gestión de cursos formativos. <https://moodlecloud.com/>
 - Edmodo: es una plataforma gratuita y también muy utilizada. Su manejo es más sencillo que el de Moodle. <http://www.edmodo.com>
 - Google Classroom: es la plataforma educativa de Google y permite una fácil integración con el resto de herramientas de la corporación. <https://classroom.google.com/h?hl=es>
- MOOC: cursos online masivos y abiertos (por sus siglas en inglés) que permiten la formación en diferentes áreas y temáticas. Muchos de ellos están vinculados a universidades y ofrecen una formación en temas concretos. Algunas de las plataformas más utilizadas son:
- MiriadaX: <https://miriadax.net/home>
 - Coursera: <https://www.coursera.org/>
 - EdX: <https://www.edx.org/es>

2.5 TIC y educación social en la Unión Europea

Como hemos recogido en el capítulo anterior, la historia, los modelos de servicios de bienestar y la formación inicial para el desarrollo de la educación social varía entre los diferentes países. Así, encontramos realidades distintas, aunque con el marco común de las líneas de acción propuestas desde la Unión Europea.

Dentro de estas líneas comunes, durante los últimos 50 años desde la Unión Europea se impulsa el interés por la innovación social como una manera de adecuar a los sistemas de protección social a las nuevas necesidades y hacerlos más sostenibles económicamente (Madama, Maino y Razetti, 2019).

Sabato, Vanhercke y Verschraegen (2015) estudian la innovación social en Europa y recogen importantes experiencias en los años noventa promovidas por la Comisión Europea como los fondos URBAN para el desarrollo rural, los fondos FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional) o el programa LEADER, aunque en ellos no se mencionaba explícitamente el término innovación.

A partir de los programas EQUAL, desarrollados desde el año 2000, es cuando comienza a aparecer este término. En su análisis establecen diferentes etapas, primero una inicial donde se trata la innovación de manera implícita, ligada a la segunda fase de Estrategia de Lisboa o Estrategia de Lisboa relanzada y, posteriormente, un periodo donde la innovación social aparece de manera explícita con el diseño y desarrollo de la de la Estrategia Europa 2020.

Esta última es la que encontramos en la actualidad como referente de las políticas comunes de la Unión Europea. La Estrategia Europa 2020 para el crecimiento y la ocupación propuesta por la Comisión Europea en el año 2010:

La estrategia Europa 2020 tiene por objeto garantizar que la recuperación económica de la Unión Europea (UE) después de la crisis económica y financiera reciba el apoyo de una serie de reformas para construir unas bases sólidas para el crecimiento y la creación de ocupación en la UE hasta 2020. Al mismo tiempo que hace frente a las debilidades estructurales de la economía y los asuntos económicos y sociales de la UE, la estrategia también tiene en cuenta los desafíos a más largo plazo que suponen la globalización, la presión sobre los recursos y el envejecimiento (Comisión Europea, 2017).

Dentro de la Estrategia Europa 2020 se persigue alcanzar un crecimiento inteligente, sostenible e integrador mediante una serie de objetivos principales entre los que destacamos reducir la tasa de abandono escolar y reducir el número de personas que viven bajo el umbral de la pobreza (Comisión Europea, 2010a).

Dicha Estrategia establece siete áreas iniciativas en las que dos de ellas son de especial relevancia para este trabajo:

- La Agenda Digital para Europa que define el importante papel de las TIC en la Unión Europea y pretende mejorar el acceso a los bienes y servicios digitales, crear las condiciones adecuadas para el éxito de estos y de las redes digitales y aprovechar el crecimiento de la economía digital. Las políticas llevadas a cabo

en base a esta iniciativa pueden repercutir en la educación y la formación profesional (Parlamento Europeo, 2020).

- La lucha contra la pobreza y exclusión social con la creación de una plataforma con los Gobiernos nacionales, las instituciones de la UE, otras autoridades, ONGs y personas en situación de pobreza; con el objetivo de desarrollar enfoques comunes en la UE en relación con la inclusión social: acceso al empleo, acceso a servicios de protección social, educación, integración de inmigrantes y lucha contra discriminación, así como acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (Comisión Europea, 2010b).

Martínez Virto, Jaráiz Arroyo y Laparra Navarro (2019) recogen como una de las bases de la Estrategia 2020 la promoción de la inclusión social, desarrollándose para este fin el Paquete de Inversión Social (SIP, por sus siglas en inglés).

El SIP surge para hacer frente a las consecuencias de la crisis como el desempleo, la pobreza y la exclusión social; y para garantizar los sistemas de protección social ante el cambio demográfico y el envejecimiento de la población. Busca realizar un gasto más eficaz y eficiente en la protección social, invertir para la capacitación de las personas y ajustar los sistemas de protección social a las necesidades de los ciudadanos. Entre los colectivos destinatarios se encuentran infancia y juventud, desempleados, mujeres, mayores, personas con discapacidad, transeúntes y otros. (Comisión Europea, 2013; Helsper, 2014)

El SIP insta a los estados miembros a la inversión para la modernización de los sistemas del bienestar que hacen frente a la pobreza, la exclusión social y el desempleo e incide en que la innovación social aumentará gracias a las oportunidades basadas en las TIC. Fruto de este paquete se ha realizado un estudio sobre la innovación social mediante las TIC que ha dado lugar a algunos informes y publicaciones científicas que pasamos a exponer a continuación (Misuraca, Kucsera, Lipparini, Voigt y Radescu, 2016; Misuraca, Passi y Urzì Brancati, 2017; Misuraca y Pasi, 2019).

No obstante, algunos autores se muestran escépticos respecto a las posibilidades de la Estrategia Europa 2020 en aspectos como la cohesión o la reducción de la desigualdad y la brecha digital (Caridad Sebastián, Morales García y García López, 2014) y otros ponen

en duda su repercusión positiva en la educación debido a que entiende esta desde un paradigma de mercado (Arriazu Muñoz, 2015). Esta crítica se extiende a las políticas supranacionales en servicios sociales de la Unión Europea (Rodríguez Fernández y Díez Gutierrez, 2017). A este respecto, Koskinen (2014) relaciona las nuevas políticas de gestión pública, bajo un ideario neoliberal, con la mayor burocratización y presión sin dotación de más recursos humanos, derivado de la política de rendición de cuentas. El autor argumenta el interés de estas nuevas políticas de gestión pública en el desarrollo de las TIC y se pregunta por la relación entre ambas.

2.5.1. La innovación social con TIC en la Unión Europea

Misuraca et al. (2016) recogen como la innovación social con TIC en la Unión Europea se encuentra emergiendo y mapean un número importante de iniciativas en los diferentes países, incluyendo los 28 de la Unión Europa y otros países europeos no incorporados pero que se encuentran a la vanguardia la innovación social mediante TIC.

Voigt, Misuraca, Kucsera y Lipparini (2016) analizan las iniciativas TIC en torno a cuatro dimensiones:

- Orientación a resultados y a necesidades existen en la sociedad o grupos concretos.
- Procesos para la colaboración entre las partes interesadas que aportarán elementos para afrontar la problemática.
- Modificación en la interacción y relaciones entre las partes interesadas.
- Creación de un valor público en los resultados de las innovaciones.

Asimismo, recogen cuatro tipologías de innovación social con TIC en los servicios sociales: las innovaciones incrementales, las innovaciones organizaciones, las innovaciones disruptivas y las innovaciones radicales (Voigt et al., 2016; Misuraca et al., 2017).

- Las primeras, innovaciones incrementales o técnicas, se refieren a la utilización de las TIC para la mejora de tareas repetitivas y el uso de la automatización. Exponen como ejemplo el uso de las alertas de trabajo para personas en búsqueda de empleo.

- Respecto a las segundas, innovaciones organizacionales o sostenidas, engloban aquellas que modifican el proceso para llevar a cabo los servicios en áreas como la gestión, métodos de trabajo, etc. Generalmente se utilizan como complemento o facilitador en la organización. Por ejemplo, la gestión cruzada de casos.
- Las terceras, innovaciones disruptivas o transformadoras, implican cambios sustanciales en la forma de prestar el servicio y pueden requerir de nuevas competencias tecnológicas para llevar a cabo la innovación. Por ejemplo, el uso de dispositivos inteligentes o el uso de las TIC para el aprendizaje fuera de los horarios habituales.
- Las cuartas, innovaciones radicales, se llevan a cabo fuera de los canales conocidos de prestación de servicios en las instituciones desafiando las prácticas tradicionales pueden llevar a reformular los problemas, prácticas y las soluciones clásicas. Lo ejemplifican con el uso del *big data* para conocer las necesidades formativas de las personas desempleadas o con una comunidad que se autorganiza mediante las redes sociales para llevar a cabo algún servicio.

Del estudio, llevado a cabo entre 2014 y 2016 pero incluyendo también iniciativas anteriores, se desprende un inventario con 613 proyectos de innovación social con TIC en Europa de los que, en una segunda cartografía, seleccionaron 300 para su análisis.

En el inventario inicial se encuentran en primer lugar las medidas llevadas a cabo para la inclusión social y la participación, seguidas de la educación y la capacitación y el compromiso cívico. Por orden, le siguen las iniciativas de empleabilidad y empleo, la integración de servicios de salud y cuidados y la asistencia y atención social. En menor medida, existen iniciativas para el cuidado de la infancia o de vivienda social. La distribución del posterior mapeo en sectores es bastante similar, con pequeñas diferencias en alguno de los ámbitos que no se consideran significativas por los autores. Por países, el mayor número de iniciativas se ubica en Reino Unido (104), seguido de Italia, España y Francia, superando en los tres casos las 50 iniciativas (Misuraca y Pasi, 2019).

Existen, además, estudios que analizan la posición de las TIC en el entorno de trabajo de los servicios sociales en diversos países Europeos.

Laurent (2008) analiza el impacto de la informatización de la acción social en Bélgica en un rápido proceso de cambios en el ámbito laboral que concluye con implicaciones positivas a la hora de reaccionar con rapidez y eficacia ante las emergencias y con implicaciones negativas en aspectos como la atención personalizada y de proximidad o la defensa de las personas en situación de exclusión. Asimismo, recoge como desventaja la burocratización asociada a las TIC.

Koskinen (2014) trata la introducción de las TIC en los servicios sociales de atención a la infancia en la ciudad de Helsinki. En su investigación recoge la experiencia de un nuevo sistema de datos de cliente destinado a la infancia atendida en los servicios de bienestar social. En las conclusiones recoge las implicaciones de los sistemas de datos que deben tenerse en cuenta en servicios sociales, si bien deben atenderse aspectos negativos detectados como la puesta en marcha en un servicio sin suficientes profesionales o la afectación campos como la legislación, la organización y las tareas básicas de los trabajadores.

Otros trabajos ponen de manifiesto el valor de las TIC para la intervención social. Un ejemplo lo encontramos en el trabajo de Marín Díaz y Sampedro Requena (2016) sobre la intervención y dinamización familiar y a la comunidad con herramientas Web 2.0 y las ventajas que estas ofrecen.

Otro ejemplo es el trabajo de Fan (2016) que muestra las posibilidades de las TIC para trabajar cuidado y evitar el aislamiento social ante el envejecimiento de la población que se está produciendo en Europa. Las TIC pueden ayudar y mejorar la comunicación y la interacción social en personas mayores, para llevarlo a cabo se hace necesaria una capacitación en este sentido.

En el ámbito de los mayores en España, aunque no directamente vinculado con la educación social, Cruz Roja puso en marcha el proyecto Enred@te con la creación de una red específica para mejorar la comunicación y la socialización de las personas accesible desde ordenador y Tablet (Peñalver Blanco, 2016). Madama, Maino y Razetti (2019) exponen, en Italia, el proyecto Pueblo Redescubierto (*Paese Ritrovato*), se trata de un pueblo diseñado para acoger a personas mayores y con demencia creado a modo de

comunidad con su propia capilla, bar, mercado, peluquería, etc. Este proyecto utiliza las TIC especialmente en las viviendas a través de la domótica, ya que estas se encuentran automatizadas de manera que pueda fomentar la máxima autonomía de los mayores en la realización de las tareas del día a día. Además, todo el personal que trabaja pertenece al ámbito sociosanitario, incluidos puestos que en principio no tendrían relación directa como los jardineros.

En el sector de discapacidad Manzoor y Vimarlund (2018) realizan una revisión sobre las experiencias con TIC para la inclusión de personas con la discapacidad. En su trabajo encuentran una mayoría de experiencias dirigidas a reducir limitaciones asociadas a la discapacidad y a apoyar la interacción de estas personas y sus cuidadores o educadores. Apuntan que en pocos estudios se discute acerca de las posibilidades de las TIC para el acceso al mercado de trabajo, la educación o la participación activa en la sociedad. Los autores consideran que es importante, al analizar las posibilidades de las TIC con este colectivo, tener en cuenta el grado de discapacidad y el grado de competencia a la hora de manejar los aparatos tecnológicos y atender a aspectos como el mercado de trabajo o la educación o la política en el desarrollo de tecnologías, no centrándose únicamente en la salud y la atención social.

Hansen, Fruhling, y Fossum (2016) analizan un proyecto piloto de utilización de una aplicación para smartphones en los servicios sociales con el objetivo de mejorar la comunicación entre los usuarios y los servicios. Obtuvieron algunos beneficios en torno a la comunicación y a la accesibilidad a la información. No obstante, concluyen que aún no está listo al reportar aspectos como que su utilidad podría no ser válida o atractiva para todo tipo de usuarios y no conseguir la aceptación suficiente. En los resultados recogen algunos aspectos a mejorar respecto al primer piloto, tales como el aprendizaje requerido para su uso o ampliar la seguridad del software.

Otro ejemplo de experiencias innovadoras lo encontramos en Italia, en el trabajo de Madama, Maino y Razetti (2019) quienes explican como en el proyecto La Ciudad para el Bienestar (“WeMi – La città per il welfare”) se utilizan las TIC como una de las herramientas que, junto a otras, permite una adaptación de los servicios y la prestación de actividades compartidas en servicios sociales y del bienestar. Asimismo, se utiliza un portal web como servicio único de acceso con información sobre los servicios de

bienestar y ofrece la posibilidad de ofrecer su actividad, por ejemplo, a las entidades del tercer sector.

Respecto a la inclusión social, Raya Díez (2018) el proyecto “Saregune” que trata la capacitación de personas en riesgo de exclusión mediante las tecnologías de la información y la comunicación y las oportunidades que ofrece. Incide en la necesidad en la necesidad de formación y capacitación en los profesionales y las posibilidades que ofrecen las TIC en el trabajo realizado con individuos y grupos.

En síntesis, en este capítulo hemos abordado las características de la Sociedad del Conocimiento que tienen a las TIC como un elemento central en todos los aspectos sociales y económicos y como el educador social debe prepararse en este contexto para su actividad en el mundo actual.

Ligado a esto, se revisa el concepto de competencia digital y su desarrollo aplicado al ámbito de la educación social. Se realiza un recorrido sobre la competencia digital en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales y su posición actual, con la revisión de las materias relacionadas con TIC en las diferentes universidades que imparten el grado.

Asimismo, se realiza un recorrido sobre las publicaciones acerca de TIC y la educación social, la digitalización de los colegios profesionales y de los educadores/as sociales, se revisan experiencias y, en base a los trabajos analizados, se propone una clasificación en torno a siete usos de las TIC en la educación social.

A continuación, se recogen las principales características de la Web 2.0 y se plantean una serie de herramientas Web 2.0 que consideramos de utilidad para el educador y la educadora social. Dicha enumeración se realiza tomando como base la clasificación en siete usos de las TIC en educación social planteada anteriormente.

Por último, se recogen algunas políticas comunes en torno a las TIC y los ámbitos de trabajo en la educación social dentro de la Unión Europea, así como una serie de experiencias prácticas en diferentes países.

Es evidente que las TIC marcan una tendencia en la actualidad y que desde el ámbito socioeducativo los profesionales no pueden mantenerse al margen.

Por una parte, nos ofrecen abundantes posibilidades de uso que pueden mejorar, simplificar o facilitar la práctica profesional y ayudar en las tareas diarias. La gestión, la comunicación y la colaboración, la difusión de la actividad o la atención directa pueden verse beneficiadas gracias a los aportes y el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Por otra parte, encontramos una serie de dificultades para la implementación de las TIC en el sector socioeducativo. En primer lugar, conceptos asociados al desarrollo de éstas como la brecha digital (por condiciones socioeconómicas para su adquisición o por falta de competencia digital) que impiden su correcta aplicación.

En segundo lugar, por nuevas dificultades derivadas del uso de las TIC en los perfiles de usuarios más comunes entre educadores y educadoras sociales. Es habitual trabajar con colectivos en situación o riesgo de exclusión y la Sociedad del Conocimiento amplía ese concepto hacia la exclusión digital, que podría incrementar las desigualdades.

En tercer lugar, por otras situaciones ya apuntadas derivadas del uso de las TIC como pueden ser el aumento o traslado de problemas ya existentes como el acoso escolar hacia nuevos escenarios.

En cuarto y último lugar, por la tradición del contacto presencial en la profesión que, como hemos recogido, permite observar en diferentes estudios que la competencia digital no se encuentra entre una de las más valoradas por los educadores/as sociales y colegios profesionales.

No obstante, algunas de estas dificultades pueden convertirse en oportunidades y nuevos espacios de trabajo de los educadores y educadoras sociales. Apuntábamos en el capítulo anterior el trabajo de estos profesionales en centros escolares en aspectos como la convivencia, que también deben trasladarse a la convivencia en la red. Asimismo, desde la intervención social en ámbitos formales y no formales se puede contribuir al desarrollo de la competencia digital y la reducción de la brecha, actuando en la alfabetización y el uso crítico de las TIC entre las personas destinatarias.

Segunda parte.

Investigación

CAPÍTULO 3

Diseño de la investigación

Capítulo 3. Diseño de la investigación

3.1. Objetivos de la investigación

Para la presente investigación se determinan los siguientes objetivos en relación con las TIC y la educación social:

- Conocer la disponibilidad y uso de diferentes recursos tecnológicos en el entorno laboral de los educadores/as sociales.
- Identificar como se utilizan las TIC por los educadores/as sociales en su actividad laboral.
- Determinar la formación recibida y demandada en TIC por los educadores/as sociales.
- Conocer la valoración de las TIC como herramientas de trabajo por los educadores/as sociales.

3.2. Justificación metodológica

Para el diseño de la investigación se propone un enfoque metodológico mixto (Greene, 2007). Dicho enfoque implica la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos (Levitt et al., 2018).

Como recoge Creswell (2015), los métodos cuantitativos no son adecuados para explicar historias personales o significados desde perspectivas personales de individuos y los cualitativos no permiten generalizar desde un pequeño grupo a una gran población. Ambos métodos tienen fortalezas y debilidades y la combinación de las fortalezas de ellos es una buena razón para la utilización de un método mixto en la investigación.

La utilización de un método mixto implica (Levitt et al., 2018, p. 40):

- Recopilar y analizar datos tanto cualitativos como cuantitativos en respuesta a objetivos, preguntas e hipótesis generales de investigación.
- Usar métodos rigurosos para la investigación tanto cualitativa como cuantitativa.

- Integrar o "mezclar" las dos formas de datos intencionalmente para generar nuevos conocimientos.
- Enmarcar la metodología con distintas formas de diseños o procedimientos de investigación.
- Usar suposiciones filosóficas o modelos teóricos para informar los diseños

Como apuntan Anguera, Camerino, Castañer y Sánchez-Algarra (2014, p. 127) los datos cuantitativos “raramente explican por qué ocurre un fenómeno observable y cómo manejarlo” y un análisis cualitativo puede ser necesario para enriquecerlos.

Castañer, Camerino y Anguera (2013) indican como la utilización de un método mixto no se basa únicamente en la recogida de datos, sino que también implica una combinación de la lógica inductiva y deductiva a lo largo de todo el proceso de investigación, desde el planteamiento del problema a la interpretación de los resultados. recogen una clasificación de los métodos mixtos lo que implica:

- Acotar con mayor amplitud el objeto de estudio.
- Utilizar de forma conjunta instrumentos de recogida de datos.
- Combinar los resultados de las diferentes técnicas a través de análisis integrados.

El sistema de clasificación de cuadrantes de Morgan (citado en Guest y Flemin, 2015) establece un criterio de clasificación de los métodos mixtos en función de la temporalidad en que se emplea cada uno de ellos y la prioridad que se le da al mismo, como se observa en la figura 3.1.

	Método principal: Cuantitativo	Método principal: Cualitativo
Método complementario: preliminar	1. Cualitativo preliminar Cual->CUAN Ej: Grupos de discusión utilizados para desarrollar los campos y preguntas de la encuesta	2. Cuantitativo preliminar Cuan->CUAL Ej: Usar los datos de la encuesta para muestrear casos extremos en entrevistas en profundidad
Método complementario: seguimiento	3. Cualitativo seguimiento CUAN->cual Ej: Entrevistas en profundidad explican las tendencias de datos en las encuestas	4. Cuantitativo seguimiento CUAL-> cuan Ej: encuestas utilizadas para evaluar la prevalencia de temas derivados cualitativos dentro de una gran población

Figura 3.1. Tipología de los Cuatro Cuadrantes de Morgan (1998). Nota: Traducido de << Mixed methods research >>, Guest y Fleming, 2015, p. 584

Castañer, Camerino y Angera (2013) recogen la siguiente clasificación de los métodos mixtos:

- Diseños de triangulación: buscan la convergencia de resultados confrontando informaciones complementarias sobre un mismo hecho, diferenciando cuatro modelos:
 - Triangulación de datos con diferentes fuentes y métodos que serán armonizados.
 - Triangulación de investigadores en el mismo trabajo, tratando de minimizar las desviaciones producidas por factores humanos.
 - Triangulación de teorías con diferentes perspectivas para investigar los resultados.
 - Triangulación metodológica mediante el uso de diferentes métodos e instrumentos en un mismo estudio.

- Diseños incrustados de dominancia de un tipo de datos: cuantitativos (CUAN) o cualitativos (CUAL); y un aporte secundario del otro tipo: cuantitativo (cuan) o cualitativo (cual).

- Diseños exploratorios secuenciales, con un primer método cualitativo que ayuda a desarrollar el segundo cuantitativo.

- Diseños explicativos secuenciales, donde se trabaja en dos etapas. En este caso los datos cualitativos ayudan a explicar los resultados cuantitativos obtenidos previamente.

3.3. Propuesta de diseño de la investigación

Para el diseño de la investigación se opta por un enfoque metodológico mixto (Greene, 2007) con una toma y análisis de datos en dos fases: una primera de carácter cuantitativo y la segunda con datos cualitativos. Se trata, por tanto, de un diseño explicativo secuencial (Figura 3.2), en dos etapas, con la pretensión de que los datos cualitativos nos ayuden en la explicación de los datos cuantitativos recogidos inicialmente (Castañer, Camerino y Angera, 2013).

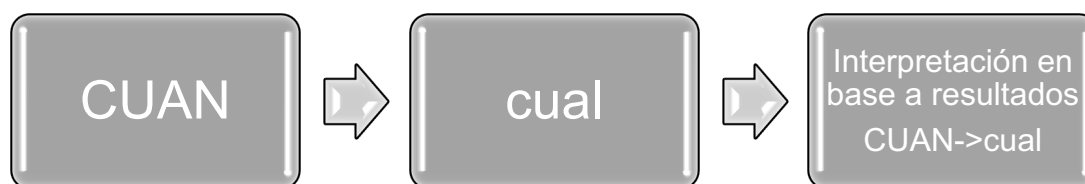


Figura 3.2 Diseño de la investigación. Elaborado a partir de Castañer, Camerino y Anguera (2013).

En nuestro caso, y siguiendo a Creswell (2015) se aplican de manera secuencial ambos métodos: una primera fase donde se realiza una investigación cuantitativa y su posterior análisis y una segunda etapa en la que se lleva a cabo el método cualitativo que nos permita obtener información complementaria y explicar los fenómenos y relaciones obtenidas en la primera etapa.

Para Guest y Flemin (2015) los estudios secuenciales explicativos, como el que seguimos en la presente investigación, permiten explicar mediante un análisis cualitativo los hallazgos del conjunto de datos cuantitativos obtenidos y esta naturaleza complementaria es, precisamente, una de sus mayores fortalezas.

3.4. Herramientas de investigación

Para la realización de la investigación se han seleccionado dos herramientas, una para cada una de las fases del estudio. En la fase cuantitativa el instrumento para la recogida de datos ha sido el cuestionario EdSocEval_V2; en la segunda fase, cualitativa, se ha utilizado como herramienta el *focus group on line* o grupos de discusión a distancia.

3.4.1. El cuestionario EdSocEval_V2

Para la primera parte de la investigación se ha utilizado como herramienta un cuestionario, se trata de “instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno” (Torrado Fonseca, 2009, p. 20). En nuestro caso hemos

utilizado el cuestionario EdSocEval_V2, que ha sido creado *ad-hoc*, dado que no se encontró uno adaptado a los intereses de la investigación.

El primer paso que realizamos fue identificar la información necesaria que queríamos recoger, para posteriormente realizar una revisión de los cuestionarios existentes y conocer si alguno se adecuaba a nuestro propósito (Torrado Fonseca, 2009; Creswell, 2012). En la revisión de la literatura no se encontraron herramientas que se adecuasen a nuestros objetivos, aunque sí se observaron diferentes instrumentos existentes que se entendieron de interés.

Se trata de instrumentos que evaluaban la utilización y actitudes ante las TIC en el marco de la educación reglada, tales como los elaborados por Moya, Hernández, Hernández y Cózar (2011), Sanabria y Hernández (2011), European Commission, University of Liege y European Schoolnet (2013), Pérez Fernández y Vílchez (2013).

Así, estas herramientas se han tomado como referencia para la creación del cuestionario inicial propuesto, EdSocEval_V1 (Anexo 1), en el cual se han adaptado los *items* a las particularidades de la educación no formal y la acción socioeducativa con el objeto de recoger la información de los participantes a quienes se dirige: profesionales de la educación social.

En el proceso de diseño del cuestionario se han incluido variables de identificación de las personas participantes, así como preguntas cerradas y abiertas. Se ha procurado realizar una redacción sencilla de los *items*, atendiendo al orden y, al inicio de este, se han especificado los objetivos que se pretenden con la investigación (Torrado Fonseca, 2009).

El modelo inicial de EdSocEval_V1 cuenta con 72 ítems y seis apartados distribuidos de la siguiente manera:

- Datos personales y del perfil profesional.
- Recursos tecnológicos en el centro de trabajo: disponibilidad y uso.
- Utilización de las TIC en la actividad profesional.
- Formación y desarrollo profesional en relación con las TIC.
- Valoración sobre las TIC.
- Pregunta abierta.

3.4.1.1 Validación por expertos

Una vez realizado el diseño provisional, y previo a la distribución de este entre la muestra, se validó de mediante juicio de expertos (Olson, 2010) siguiendo el proceso indicado en la figura 3.3. Para ello se seleccionaron diferentes perfiles, en total fueron cinco personas con experiencia profesional en el ámbito de la educación social y con experiencia en docencia universitaria en la titulación de Educación Social. Se informó a las personas seleccionadas del objetivo de la investigación y el propósito de su colaboración mediante correo electrónico (Anexo 2), obteniendo su aceptación.

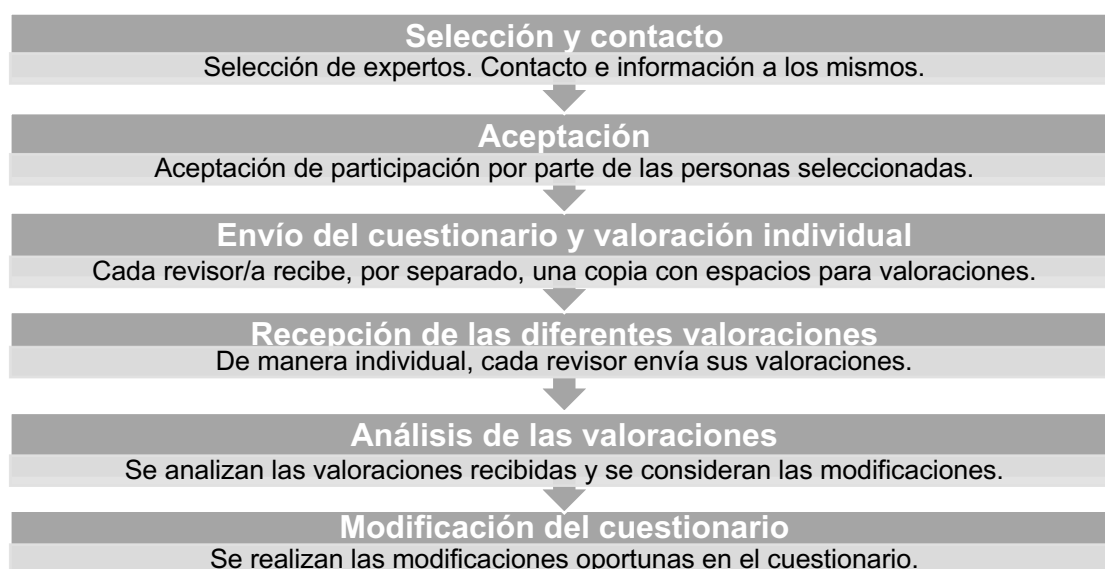


Figura 3.3. Proceso de la validación del cuestionario mediante juicio de expertos.

A continuación, describimos el perfil de las cinco personas participantes en el juicio de expertos:

- Experto 1: Educador Social, profesor asociado en la UBU desde 1995, coordinador prácticas educación social. Desarrollo profesional como educador en la administración pública en el área de protección a la infancia desde 1.989. Implicación en el asociacionismo del colectivo profesional de educadores sociales desde la gestora del colegio profesional y en el propio colegio creado en 2.005.

- Experto 2: Diplomada en Educación Social y Técnica en Animación Sociocultural. Curso de Adaptación Pedagógica. Especialista Universitaria en enfoque de género y Experta en Intervención Social con mujeres víctimas de violencia de género. Experiencia profesional en ocio y tiempo libre, infancia, adolescencia y colectivos en riesgo de exclusión social.

- Experto 3: Educador Social trabajando para la administración en servicios sociales. Tutor del Grado en Educación Social en la UOC y profesor asociado UdG (Girona). Miembro del Consejo de Redacción de la revista *Quaderns d'Educació Social*. Autor del blog y la obra de teatro del mismo nombre: Educador Social en Alaska.

- Experto 4: Educador Social, presidente del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León y miembro del asociacionismo profesional en la educación social. Experiencia como educador, desarrolla su labor, en el momento de realizar el estudio, en el Banco del Tiempo de Valladolid, dependiente del Ayuntamiento de Valladolid.

- Experto 5: Doctor por la Universidad de Salamanca. Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología - Sección Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Cooperación Internacional para el Desarrollo. Docencia en la UBU en Comunicación Audiovisual, Educación Social y Pedagogía.

Una vez aceptada su participación, a cada uno de ellos por separado, se le remitió de manera telemática una copia del cuestionario para la valoración de los diferentes *ítems*, así como una valoración global de la herramienta y de los diferentes apartados. Se incluían espacios para valoraciones, correcciones u otros comentarios que considerasen oportunos.

Las cinco personas respondieron al cuestionario e incluyeron algunas indicaciones respecto a la escala de valoración propuesta inicialmente:

Destacamos algunas de las modificaciones incluidas, tras la revisión de expertos.

- Modificación de las escalas likert inicialmente establecidas en 10 grados hasta los 5 o 6, según el caso.

- Modificación en la redacción de algunos de los *ítems* del cuestionario.
- Inclusión de *ítems abiertos*.

El cuestionario administrado FINAL, cuenta con 74 ítems distribuidos en seis apartados, de la siguiente manera (Anexo 3. EdSocEval_V2):

- Datos personales y del perfil profesional: 11 ítems.
- Recursos tecnológicos en el centro de trabajo: disponibilidad y uso: 36 ítems.
- Utilización de las TIC en la actividad profesional: 7 ítems.
- Formación y desarrollo profesional en relación con las TIC: 9 ítems.
- Valoración sobre las TIC: 10 ítems.
- Pregunta abierta: 1 ítem.

3.4.1.2 Validez interna de la herramienta

Para determinar la validez de la herramienta se realiza un análisis estadístico mediante el Software SPSS (Licencia de la Universidad de Burgos) a través del cálculo de tres elementos:

- A) Análisis de consistencia interna (Alfa de Cronbach).
- B) Análisis factorial.
- C) Cálculo de factores rotados.

A) Análisis de la consistencia interna.

El Alfa de Cronbach es un indicador habitual utilizado para medir la calidad de los instrumentos utilizados en la investigación, generalmente como indicador de su fiabilidad y consistencia interna siendo aceptables valores a partir de 0,6 y 0,7 (Taber, 2017). El Alfa de Cronbach global resultante del cuestionario EdSocEval_V2 es de 0,891; considerado elevado.

B) Análisis factorial

Para considerar la conveniencia de aplicación o no del análisis factorial, previamente se realizaron las pruebas de Medida de Kaiser-Meyer-Okin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett (Williams, Onsmann y Brown, 2010; Morales Vallejo, 2011). Asimismo, se revisó la matriz antiimagen antes de la aplicación del análisis factorial.

En la prueba de KMO se obtuvo un resultado 0,808 y en la prueba de esfericidad de Bartlett se recoge una significación de 0,000; ambos resultados indican que es viable realizar el análisis factorial (Tabla 3.1).

Tabla 3.1 Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,806
Prueba de esfericidad de	Aprox. Chi-cuadrado	20836,974
Bartlett	gl	1431
	Sig.	,000

Elaboración propia.

Posteriormente, se realiza un análisis factorial de componentes principales (Morales Vallejo, 2011) con rotación ortogonal Varimax (Osborne, 2015).

Posteriormente se revisa la matriz antiimagen y se eliminan las variables n° 57 y 58 al ser estas la de menor correlación. Aumenta así la medida KMO a .808. La significación en la prueba de esfericidad de Bartlett se mantiene sin variaciones.

Mediante el método de extracción factorial se obtienen un total de ocho factores capaces de explicar el 60,225% de la varianza total como se recoge en la tabla 3.2.

En la figura 3.4 se puede observar la representación gráfica de los factores mediante el gráfico de sedimentación.

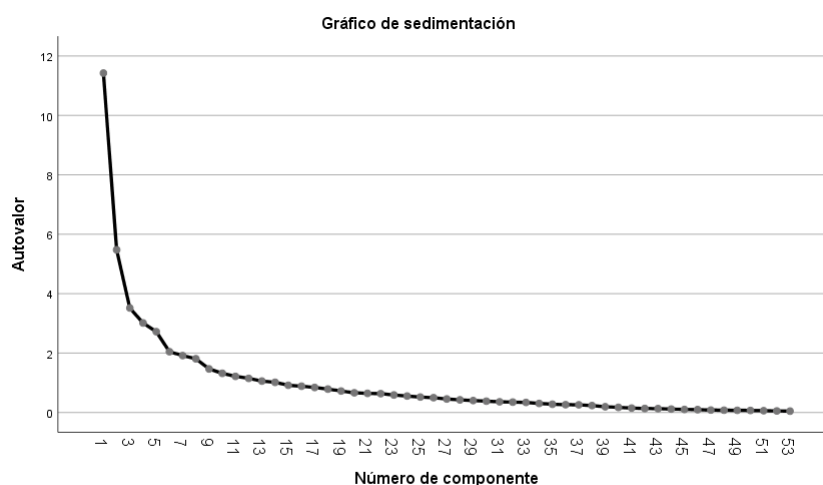


Figura 3.4 Gráfico de sedimentación de factores. Elaboración propia.

Tabla 3.2. Varianza total

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	11,425	21,556	21,556	11,425	21,556	21,556	5,85	11,037	11
2	5,476	10,331	31,887	5,476	10,331	31,887	5,079	9,583	20,6
3	3,517	6,635	38,522	3,517	6,635	38,522	4,732	8,928	29,5
4	3,014	5,686	44,208	3,014	5,686	44,208	3,846	7,257	36,8
5	2,721	5,134	49,342	2,721	5,134	49,342	3,388	6,392	43,2
6	2,045	3,859	53,201	2,045	3,859	53,201	3,331	6,284	49,5
7	1,915	3,612	56,813	1,915	3,612	56,813	2,948	5,562	55
8	1,808	3,412	60,225	1,808	3,412	60,225	2,746	5,182	60,2
9	1,467	2,767	62,992						
10	1,319	2,488	65,48						
11	1,217	2,296	67,776						
12	1,149	2,168	69,944						
13	1,057	1,995	71,938						
14	1,015	1,914	73,853						
15	0,917	1,731	75,583						
16	0,884	1,669	77,252						
17	0,843	1,59	78,842						
18	0,788	1,487	80,328						
19	0,723	1,365	81,693						
20	0,662	1,249	82,943						
21	0,644	1,215	84,158						
22	0,635	1,198	85,356						
23	0,59	1,113	86,469						
24	0,553	1,044	87,513						
25	0,52	0,981	88,494						
26	0,498	0,939	89,433						
27	0,455	0,858	90,291						
28	0,426	0,803	91,094						
29	0,402	0,759	91,853						
30	0,381	0,719	92,572						
31	0,36	0,68	93,251						
32	0,349	0,659	93,91						
33	0,339	0,639	94,549						
34	0,305	0,575	95,124						
35	0,277	0,523	95,648						
36	0,263	0,496	96,144						
37	0,258	0,487	96,631						
38	0,233	0,44	97,071						
39	0,194	0,366	97,437						
40	0,172	0,325	97,762						
41	0,149	0,282	98,044						
42	0,134	0,253	98,297						
43	0,13	0,246	98,544						
44	0,115	0,218	98,761						
45	0,102	0,192	98,953						
46	0,097	0,182	99,135						
47	0,081	0,153	99,288						
48	0,076	0,144	99,432						
49	0,073	0,138	99,571						
50	0,069	0,131	99,701						
51	0,061	0,115	99,816						
52	0,052	0,099	99,915						
53	0,045	0,085	100						

Método de extracción: análisis de componentes principales. Elaboración propia.

C) Cálculo de factores rotados.

La rotación factorial realizada según el método Varimax nos permite identificar las variables de los diferentes factores, recogemos en la tabla 3.3 la matriz de componentes rotados. Se han señalado en negrita aquellas que intervienen en cada factor.

Tabla 3.3 Matriz de componente rotado*

Items	Componentes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
14a	0,831	0,007	0,042	0,109	-0,008	-0,008	0,104	-0,045
14b	0,831	0,019	0,026	0,129	-0,005	-0,004	0,056	-0,024
12b	0,826	-0,012	0,109	0,124	0,041	0,064	0,005	0,038
12a	0,824	0,002	0,141	0,032	0,011	0,046	0,016	0,025
16a	0,789	-0,034	0,195	0,028	0,039	0,119	0,141	0,216
16b	0,746	-0,059	0,207	0,059	0,112	0,141	0,135	0,189
17a	0,744	0,005	0,146	0,137	0	0,169	0,063	0,215
17b	0,661	-0,03	0,154	0,169	0,087	0,158	0,046	0,181
46	-0,047	0,827	0,147	0,05	-0,008	0,008	0,052	0,093
47	-0,042	0,812	0,08	0,073	0	-0,026	0,024	0,062
45	-0,031	0,8	0,157	0,02	0,032	0,057	0,007	0,048
48	-0,084	0,79	0,123	-0,011	0,049	-0,015	0,177	0,092
44	0,046	0,721	0,028	0,239	0,002	-0,019	-0,065	-0,021
49	-0,05	0,712	0,07	0,034	0,088	0,046	0,196	0,081
43	0,1	0,673	0,053	0,233	0,07	0,007	-0,037	-0,028
42	0,039	0,655	0,04	0,197	0,097	-0,02	-0,031	-0,016
21b	0,119	0,097	0,749	0,015	0,005	0,237	-0,151	-0,101
21a	0,115	0,098	0,738	-0,001	-0,012	0,23	-0,134	-0,039
22a	0,167	0,144	0,666	0,238	0,012	-0,113	0,291	0,103
19b	0,258	0,162	0,656	0,278	0,075	-0,154	0,122	-0,002
22b	0,106	0,216	0,651	0,249	0,09	-0,134	0,273	0,034
19a	0,314	0,152	0,637	0,224	0,041	-0,118	0,161	0,057
15b	0,094	0,02	0,561	0,086	0,122	0,168	0,12	0,492
15a	0,147	0,04	0,551	0,08	0,043	0,192	0,119	0,468
18a	0,238	0,112	0,433	0,09	-0,004	0,226	0,302	0,295
18b	0,167	0,179	0,407	0,111	0,055	0,21	0,341	0,25
39	0,031	0,187	0,146	0,748	0,198	0,045	0,043	0,073
36	0,191	0,075	0,033	0,716	0,067	0,016	-0,027	0,15
35	0,144	0,138	0,068	0,711	0,09	-0,017	0,059	0,173
38	0,098	0,223	0,152	0,672	0,189	0,039	0,001	-0,018
40	0,071	0,265	0,148	0,621	0,11	-0,033	0,191	0,109
41	-0,01	0,264	0,271	0,438	0,184	-0,073	0,136	-0,155
37	0,042	0,053	0,31	0,42	0,264	0,082	0,318	-0,068
11	0,17	-0,039	0,05	0,402	-0,023	0,061	0,041	0,017
54	0,049	0,085	0,058	0,113	0,819	0,031	-0,088	-0,044
55	0,065	0,018	0,111	0,125	0,792	0,033	0	-0,021
56	-0,098	0,125	-0,064	-0,094	0,718	-0,03	-0,02	-0,027
53	0,047	0,117	-0,062	0,037	0,693	-0,019	0,075	0,018
52	-0,026	0,061	0,036	0,377	0,567	-0,009	0,048	0,036
59	0,079	0,029	0,008	0,169	0,546	-0,029	0,054	0,101
51	-0,056	0,13	-0,146	-0,07	-0,384	-0,015	-0,12	-0,034
24b	0,054	0,007	0,068	0,01	-0,019	0,839	-0,099	0,074
24a	0,134	0	0,079	-0,003	-0,051	0,8	-0,048	0,125
23b	0,053	-0,018	0,058	0,019	0,07	0,732	0,194	-0,056
23a	0,173	-0,02	0,052	0,052	-0,034	0,702	0,162	0,052
20b	0,277	0,035	0,241	0,21	0,096	-0,053	0,655	-0,052
25b	0,051	0,054	-0,045	0,012	0,047	0,517	0,654	0,032
20a	0,102	0,151	-0,062	0,027	0,034	0,455	0,643	0,072
25a	0,435	0,006	0,262	0,257	0,02	-0,077	0,546	-0,014
13b	-0,014	0,099	0,354	0,04	0,124	-0,018	0,508	0,488
26b	0,176	0,096	-0,052	0,128	0,023	0,024	0,006	0,805
26a	0,235	0,076	0,006	0,12	-0,015	0,09	-0,051	0,788
13a	0,107	0,097	0,381	0,057	0,001	-0,021	0,48	0,504

Elaboración propia. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. * La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

A continuación, realizamos una descripción de los factores, compuestos por un total de 55 ítems:

▪ **Factor 1: Componentes TIC de sobremesa estables o fijos.**

Ítems: 14a, 14b, 12b, 12a, 16a, 17a, 16b, 17b.

- 14a. Conexión a internet por cable. Disponibilidad del recurso.
- 14b. Conexión a internet por cable. Uso del recurso.
- 12 b. Ordenador de sobremesa. Uso del recurso.
- 12a. Ordenador de sobremesa. Disponibilidad del recurso.
- 16a. Impresora/fotocopiadora. Disponibilidad del recurso.
- 17a. Escáner. Disponibilidad del recurso.
- 16b. Impresora/fotocopiadora. Uso del recurso.
- 17b. Escáner. Uso del recurso.

▪ **Factor 2: Formación recibida en TIC.**

Ítems: 46, 47, 45, 48, 44, 49, 43, 42

- 46. Formación en creación y edición de blogs.
- 47. Formación en creación de perfil y uso de redes sociales.
- 45. Formación en creación y edición de páginas web.
- 48. Formación y cursos multimedia (edición de fotografía, vídeos, podcast...).
- 44. Cursos avanzados de aplicaciones ofimáticas (bases de datos, uso avanzado de procesador de textos...).
- 49. Cursos sobre aplicación de las TIC en el ámbito educativo.
- 43. Aplicaciones básicas de ofimática (procesador de textos, presentaciones...).
- 42. Formación en el uso de internet.

▪ **Factor 3: Almacenamiento y *tablet*.**

Items: 21b, 21a, 22a, 19b, 22b, 19a, 15b, 15a, 18a, 18b.

- 21b. Tablet. Uso del recurso.
- 21a Tablet. Disponibilidad del recurso.

- 22a. Sistema de almacenamiento en la nube (Dropbox, Google Drive...). Disponibilidad del recurso.
- 19 b. Sistema de almacenamiento en la nube. Uso del recurso.
- 22b. Sistema de almacenamiento la nube (Dropbox, Google Drive...). Uso del recurso.
- 19 a. Sistema de almacenamiento en la nube. Disponibilidad del recurso.
- 15b. Conexión inalámbrica. Uso del recurso.
- 15b. Conexión inalámbrica. Disponibilidad del recurso.
- 18a. USB/Disco duro portátil. Disponibilidad del recurso.
- 18b. USB/Disco duro portátil. Uso del recurso.

▪ **Factor 4: Uso de las TIC y satisfacción laboral.**

Ítems: 39, 36, 35, 38, 40, 41, 37, 11

- 39. Uso de las TIC como herramienta para el trabajo colaborativo.
- 36. Uso de las TIC como herramienta de gestión y administración.
- 35. Uso de las TIC como herramienta de comunicación interprofesional.
- 38. Uso de las TIC como herramienta de gestión del tiempo.
- 40. Uso de las TIC como herramienta de difusión.
- 41. Uso de las TIC como herramienta para la autoformación.
- 37. Uso de las TIC como herramienta didáctica.
- 11. Valore su grado de satisfacción profesional.

▪ **Factor 5: Valoración de las TIC**

Ítems: 54, 55, 56, 53, 52, 59,51

- 54. Las TIC deben estar integradas en el trabajo del educador y educadora social del siglo XXI.
- 55. Las TIC e internet pueden mejorar la autonomía de los usuarios y usuarias.
- 56. Para aprovechar al máximo las TIC es necesario un cambio radical en el modo de actuar del sector social.
- 53. Los educadores y educadoras sociales deben saber aconsejar a los usuarios y usuarias en el uso seguro de la red.

- 52. Las TIC me ayudan a trabajar de manera colaborativa con otros profesionales.
- 59. Internet, blogs y redes sociales suponen una herramienta para visibilizar la educación social.
- 51. Introducir las TIC supone una pérdida de tiempo en mi trabajo diario.

▪ **Factor 6: Televisión y DVD**

Ítems: 24b, 24a, 23b, 23a

- 24b. Televisión. Uso del recurso.
- 24a. Televisión. Disponibilidad del recurso.
- 23b. DVD, reproductor de vídeo. Uso del recurso.
- 23a. DVD, reproductor de vídeo. Disponibilidad del recurso.

▪ **Factor 7: Equipos audiovisuales**

Ítems: 20b, 25b, 20a, 25a, 24b.

- 20b. Cañón proyector. Uso del recurso.
- 25b. Equipo de sonido. Uso del recurso.
- 20a. Cañón proyector. Disponibilidad del recurso.
- 25a. Equipo de sonido. Disponibilidad del recurso.

▪ **Factor 8: Equipos TIC portátiles**

Ítems: , 13b, 26b, 26a, 13a.

- 13b. Ordenador portátil. Uso del recurso.
- 26b. Teléfono móvil del trabajo. Uso del recurso.
- 26a. Teléfono móvil del trabajo. Disponibilidad del recurso.
- 13a. Ordenador portátil. Disponibilidad del recurso.

Una vez realizado el análisis factorial, se calcula de nuevo el Alfa de Cronbach de los 55 ítems que componen los factores, obteniendo un resultado para el cuestionario de ,918.

El Alfa de Cronbach de cada uno de los factores de manera independiente se recoge en la tabla 3.4.

Tabla 3.4. Alfa de Cronbach de los diferentes factores

Factores		Alfa de Cronbach
1	Elementos TIC sobremesa	,928
2	Formación en TIC	,900
3	Almacenamiento y tablet	,888
4	Utilización TIC y satisfacción laboral	,828
5	Valoración TIC	,586
6	Equipos multimedia tradicionales	,840
7	Equipos audiovisuales	,771
8	Equipos portátiles	,781

Elaboración propia

3.4.2 Fase cualitativa. *Focus Group*.

En la segunda fase, cualitativa, se emplea como procedimiento la realización de grupos de discusión *online* o *focus group on line* una técnica de entrevista grupal para recopilar información y obtener las percepciones sobre algún área de interés (Massot, Dorio y Sabarriego, 2009).

Según Creswell (2012), los grupos de discusión se utilizan para reunir datos a través de entrevistas a un grupo de personas. En ellos el entrevistador realiza un número pequeño de preguntas generales y se obtiene la respuesta de todos los miembros del grupo.

Smithson (2008) explica que los *focus group* se tratan de entrevistas grupales en profundidad en las que un entrevistador o moderador hace preguntas sobre un tema en particular que le permite obtener información sobre asuntos específicos de la investigación.

Creswell (2012) plantea como ventaja de la utilización de los grupos de discusión que la información obtenida de los participantes arroja, generalmente, mayores datos que las entrevistas realizadas por separado debido a la interacción y cooperación entre las personas. Asimismo, añade, esta técnica es interesante cuando el tiempo para reunir la

información es limitado. Smithson (2008) apoya la tesis de la interacción como una de las grandes ventajas de la utilización de los grupos de discusión y la posibilidad que permiten para desarrollar ideas de manera colectiva representando las prioridades de las personas entrevistadas. Desde el punto de vista del investigador, destaca como permiten el acceso directo a los participantes, su lenguaje o conceptos para estructurar ideas y experiencias sobre un tema determinado. Para Massot, Dorio y Sabarriego (2009) las principales ventajas se centran en que los *focus group* están orientados socialmente situando a los participantes en situaciones reales, el formato no estructurado permite flexibilidad para tratar asuntos no previstos que surgen en su desarrollo, los resultados son creíbles y ágiles y es una técnica que se enriquece a medida que avanza el proceso. Además, se puede ir reorientando durante su implementación.

Por su parte, Massot, Dorio y Sabarriego (2009) incluyen entre las desventajas el escaso grado de control por parte del investigador, las influencias que pueden producirse entre los participantes o las desviaciones sobre el tema propuesto que pueden surgir hacia temas irrelevantes. Asimismo, resaltan el dificultoso análisis de datos. Entre las dificultades o desventajas, Smithson (2008) señala los inconvenientes para su organización por motivos de coincidencia en el tiempo o espacio entre las personas participantes, la moderación de los grupos y la transcripción de los resultados. Creswell (2012) recoge también como principales desventajas el reto que puede suponer su moderación, las dificultades de transcripción y, añade, las complicaciones para tomar notas por parte del entrevistador al estar sucediendo muchas cosas a la vez mientras se desarrolla el grupo.

Massot, Dorio y Sabarriego (2009) recogen las fases y las exigencias metodológicas de la técnica de los grupos de discusión:

- Planificar el contenido a tratar y los objetivos.
- Elaboración de un guion que sirve para orientar los temas de conversación.
- Designación, por parte del moderador, de tiempos y espacios y duración de la sesión.

Littosiletti (2003) parte de la necesidad del conocimiento de la razón por la cual llevamos a cabo nuestro estudio, el problema sobre el que necesitamos información, de qué tipo debe ser esta información y cómo la utilizaremos. Y establece, en base a ello, un esquema

de progresión en el desarrollo del grupo de discusión: determinación de la propuesta de investigación, elaboración de las preguntas y asuntos a desarrollar, selección de los participantes y lugar, selección del moderador, recursos y asuntos éticos y prácticos.

Smithson (2008) recoge un procedimiento de para el diseño y la realización de *focus group* en varios pasos:

- Muestreo y selección de participantes.
- Organización y dinámica de los grupos en función del tamaño y las características elegidas.
- Aspectos prácticos en la organización. Desde el lugar y tiempo específicos al grado de estructuración de la entrevista.
- Análisis de los resultados.
- Aspectos éticos a tener en cuenta.

Respecto a las preguntas, Massot, Dorio y Sabarriego (2009) plantean como en el *focus group* las preguntas deben ser abiertas. Krueger y Casey (2014), además de recoger la característica acerca de las preguntas abiertas, establecen algunos parámetros a la hora del desarrollo de éstas para un grupo de discusión:

- Evocar la conversación: intentar fomentar la conversación para que de este modo se desarrolle la experiencia social y sea más espontáneo y relajado. Es preferible generar el diálogo a la respuesta directa al moderador.
- Utilizar el mismo vocabulario que utilizan las personas participantes para hablar sobre ese asunto.
- Las preguntas deben de ser fáciles de tratar de forma oral. No es lo mismo leer que hablar y éstas deben ir dirigidas a la conversación.
- Cortas y claras. No deben ser demasiado extensas ya que se puede perder la atención y deben formularse de manera clara, sin evocar a la confusión.
- Sobre una sola dimensión.
- Con instrucciones claras.

Littosiletti (2003) explica como en los *focus groups* las preguntas tienden a parecer simples y espontáneas, sin ningún tipo de estructura, pero realmente están predeterminadas y secuenciadas de manera rigurosa.

Asimismo, Krueger y Casey (2014) clasifican las preguntas en cuatro grupos:

- **Introductorias:** introducen en el tema a tratar y llevan a los participantes a pensar sobre el asunto.
- **De transición:** sirven de enlace entre las introductorias y las preguntas llave.
- **Preguntas llave sobre el estudio,** que son las que posteriormente emplearán más tiempo en su implementación.
- **Preguntas de cierre.**

En nuestro caso se elaboraron un total de 22 preguntas dirigidas a obtener explicación de algunos de los aspectos detectados en el análisis de los resultados cualitativos. La estructuración de las preguntas se realizó en cinco apartados: una primera pregunta de presentación, 19 preguntas agrupadas en tres bloques sobre uso de las TIC, formación y valoración de las TIC y dos preguntas de cierre (Anexo 4).

Como consecuencia de la pandemia y el estado de alarma derivado de esta, el modo de realización fue *online*. Los avances tecnológicos permiten la interacción grupal de personas distanciadas físicamente y los grupos de discusión online se han demostrado eficaces, planteando una serie de ventajas y desventajas. Entre las primeras encontramos el ahorro de costes, la posibilidad de interacción entre personas alejadas en el espacio, menor inhibición en las respuestas y menor presión para la conformidad. Entre las desventajas se han apuntado la reducción de la interacción entre los participantes, pudiendo no ser adecuados para determinados temas que requieran de una interacción elevada, o la dificultad para en consenso que suele producirse en las reuniones en línea, no siendo necesario obtener este consenso en el caso de los *focus group* (Kenny, 2004; Reid y Reid, 2005).

En el caso de nuestro estudio, esta técnica *online* nos permite llevar los grupos de discusión a cabo con personas de diferentes territorios y además supone un ahorro de costes. De otra manera hubiera sido mucho más complicado contar con la participación de educadores y educadoras sociales de distintas comunidades autónomas. Además, durante el periodo de realización de los *focus group* nos encontrábamos inmersos en un periodo de confinamiento debido a la crisis del COVID-19 que no hubiera permitido realizarlos de manera presencial.

3.5. Universo muestral

La población de interés para el estudio abarca los educadores y educadoras sociales que realizan su labor profesional en el marco geográfico de España. Se trata de una población compleja y difícil de calcular debido a las características propias de la profesión, así lo recogen varios estudios (Cacho Labrador, 1998; Vallés Herrero, 2011; Losada, Muñoz y Espiñeira, 2015; Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2020).

En el año que comenzó este estudio, 2017, podemos calcular una población aproximada de entre 55.000 y 60.000 educadores/as sociales titulados o habilitados en España. Para obtener este dato nos basamos en la estimación realizada por el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales que, en el año 2007, calculaba en 35.000 el número de profesionales que ejercen o han ejercido en España (Álvarez Fernández, 2017); así como en los datos proporcionados por la ANECA (2005a) sobre las plazas de acceso en la titulación de educación social en nuestro país, con una oferta cercana a los 2.000 alumnos por curso académico, una tendencia ascendente y una demanda que supera a la oferta.

No obstante, este dato de entre 55.000 y 60.000 se basa en el supuesto de la que totalidad de los educadores y educadora sociales que comienzan los estudios finalizan los mismos en situación normal, avanzando un curso por año y, una vez han finalizado, comienzan a trabajar en un campo relacionado con la profesión. Consideramos que la población real está por debajo de esta cifra debido a que, como muestran diversos estudios de integración laboral de titulados en educación social (ANECA, 2005a; Fullana et al., 2007), no todos ellos se integran en el mercado laboral una vez obtenida la diplomatura o grado y, entre quienes sí lo hacen, no siempre tiene lugar esa inserción en empleos relacionados con la educación social.

3.5.1. Técnicas de muestreo y desarrollo de la fase cuantitativa

Las técnicas de muestreo utilizadas en la fase cuantitativa son por conveniencia y a través de la técnica de bola de nieve. Se trata de dos técnicas no probabilísticas. En la primera de ellas se seleccionan los participantes por su cercanía y accesibilidad y la segunda es una alternativa a la primera; en ella el investigador solicita a los participantes identificar

a otros para que participen en la prueba (Cresswell, 2012). Para llevar a cabo el muestreo se contactó con los 17 colegios profesionales de las comunidades autónomas y con el Consejo de colegios profesionales solicitando su difusión entre colegiados y colegiadas (Anexo 5). Asimismo, se diseminó a través de internet, por email y en redes sociales en perfiles, páginas y grupos vinculados a la educación social en Facebook, Twitter y LinkedIn. La recogida de datos se realizó entre febrero de 2017 y febrero de 2018.

La implementación del cuestionario se llevó a cabo con la herramienta para formularios de Google (GoogleForms), de manera que este se distribuye a través de internet y es autoadministrado por los propios participantes. Para Torrado Fonseca (2009) entre las fortalezas de las encuestas por internet encontramos el bajo coste, la mayor sensación de anonimato, permite acceder a poblaciones que de otra manera hubiera sido difícil el acceso y evita errores de codificación y facilita el análisis. Entre las debilidades se encuentran los riesgos derivados de fallos informáticos, la necesidad de disponer de conexión a internet, la falta de motivación e impersonalidad. Para Creswell (2012) una de sus principales ventajas es la facilidad para llegar a más gente y reunir datos extensos aprovechando la conectividad actual, junto a ello también recoge el reducido coste económico y permitir la respuesta a toda la población. Señala entre sus desventajas el muestreo no aleatorio y los posibles sesgos debido a que ciertos grupos tienden a utilizar la red más que otros.

3.5.1.2 Muestra de la fase cuantitativa

La muestra es de un total de un total de 504 personas, de las cuales 408 fueron mujeres (81%) y 96 hombres (19%). Tomando como referencia una población de 60.000 educadores y educadoras sociales en el Estado, con un nivel de error del 5% y un margen de confianza del 95%, el tamaño de muestra requerida es de 382 personas, por lo que en nuestra investigación nos situamos por encima de dicho límite.

Respecto a la edad, respondieron a este ítem 500 participantes, abarcando un margen que va desde los 21 años (mínimo) a los 64 (máximo). La media de edad se sitúa en 37.3 años, la mediana en 36, la moda en 25 y la desviación estándar en 9.47.

Por agrupación en décadas (figura 3.5) el grupo mayoritario lo encontramos en las personas que tienen entre 30 y 39 años (33,4%; N=167), seguido de las de entre 40 y 49 años (27,4%; N= 137), los menores de 30 (26,6%; N=133), las de entre 50 y 59 años (11,6%; N=58). En último lugar se encuentran los mayores de 60 años, son un 1% (N=5) del total de la muestra.

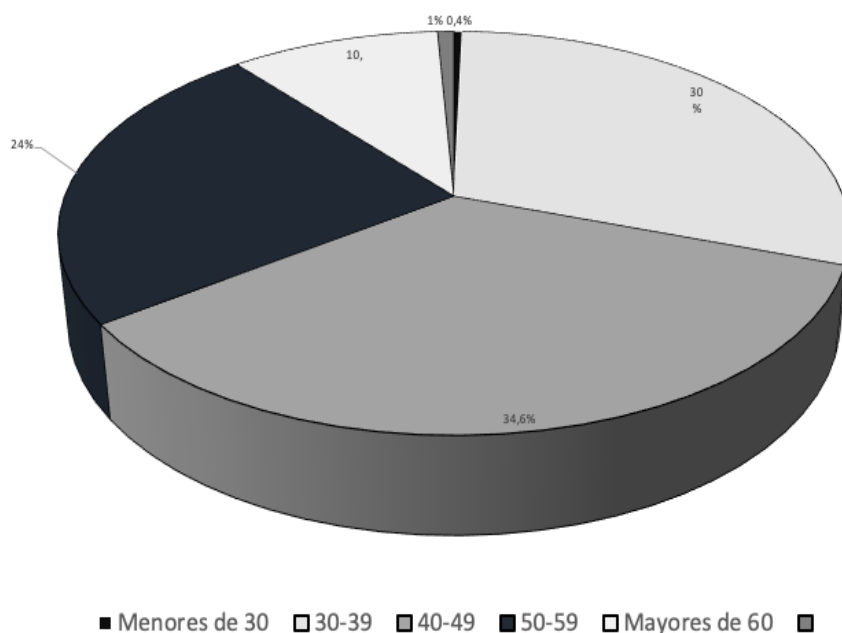


Figura 3.5 Edad de las personas participantes. Elaboración propia.

Respecto a las Comunidades Autónomas, en el estudio están representadas, en diferente medida, las 17 Comunidades Autónomas y la ciudad Autónoma de Melilla tal y como se muestra en la figura 3.6.

El porcentaje de respuestas más elevado procede de Cataluña con un 18,8%, seguido de Baleares con un 14,7% y Galicia con un 12,3%. El resto de las comunidades autónomas están por debajo del 10%, siendo Canarias con un 9,9% de las respuestas y Castilla y León con un 9,1% las siguientes. Los menores porcentajes los encontramos en Ceuta, Murcia, Navarra y Asturias, por debajo del 1%.

La experiencia laboral varía entre 1 (mínimo) y 42 años (máximo). La media de experiencia se sitúa en 10.6 años, la mediana en 10, la moda en 1 y la desviación estándar en 7.

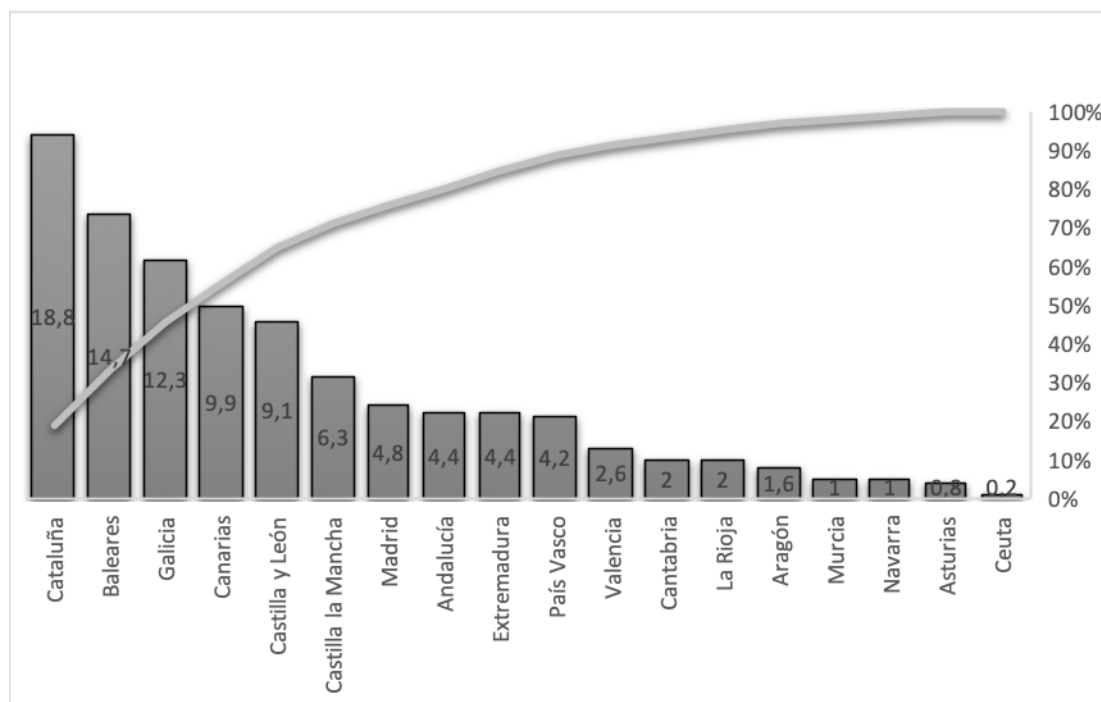


Figura 3.6. Comunidades autónomas de las personas participantes. *Elaboración propia.*

Agrupadas en márgenes de 5 años de experiencia laboral (tabla 3.4), observamos como el porcentaje mayor es el de las personas con hasta 5 años de experiencia, con un tercio de participantes (33,7%) y a medida que avanzamos en años de experiencia ese porcentaje disminuye. Le siguen aquellos que cuentan con entre 6 y 10 años de experiencia (23,8%), de 11 a 15 años de experiencia (16,5%), de 16 a 20 años de experiencia (13,7%), seguido por aquellos con entre 21 y 25 años de experiencia (8,1%), los que acumulan entre 26 y 30 años de experiencia (3,6%) y aquellos con más de 30 años de experiencia (0,6%).

Tabla 3.5. Años de experiencia

Años de experiencia	Porcentaje
Hasta 5	33,7
De 6 a 10	23,8
De 11 a 15	16,5
De 16 a 20	13,7
De 21 a 25	8,1
De 26 a 30	3,6
Más de 30	0,6

Elaboración propia

Respecto a la relación de las personas participantes con la educación social (figura 3.7) se establecieron cuatro categorías: diplomado/a, graduado/a, habilitado/a y otros. Del total de participantes respondieron a este ítem 486, con una pérdida de 18 personas sobre la muestra (3,6%).

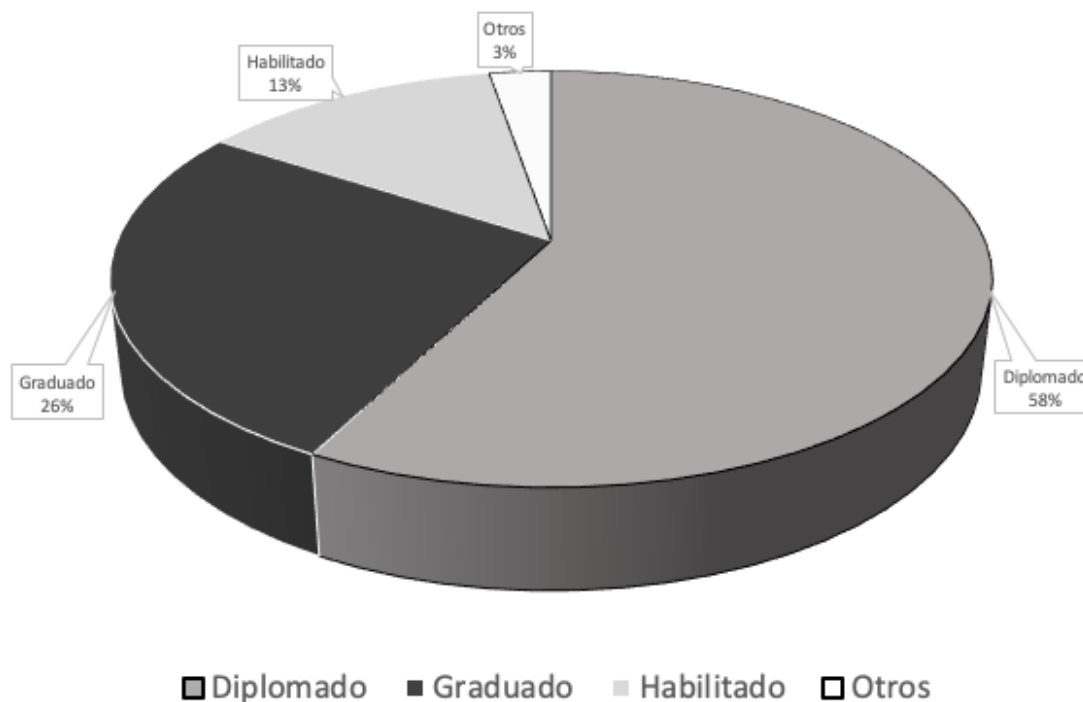


Figura 3.7. Relación con la educación social. Elaboración propia.

Entre quienes respondieron, más de la mitad (57,6%) son diplomados o diplomadas en educación social, seguido por los graduados/as (26,5%) y los habilitados/as por algún colegio profesional (13,2%). Un 2,7% tienen otra relación con la educación social.

Sobre la situación laboral actual se establecen tipos de respuesta: empleado de la administración pública, empleado por cuenta ajena en el sector privado, empleado por cuenta propia, en situación de desempleo y otros. Recogemos la relación en la figura 3.8.

Más de la mitad de las personas participantes (51,4%) trabajan como empleados por cuenta ajena en el sector privado, seguidos por quienes trabajan en la administración pública (40,1%). El porcentaje de personas que realizan su actividad como autónomos/as es del 4,8% y un 2,4% de participantes se encuentran actualmente en situación de desempleo. El porcentaje de personas participantes que señalaron la opción otros es del 1,4%.

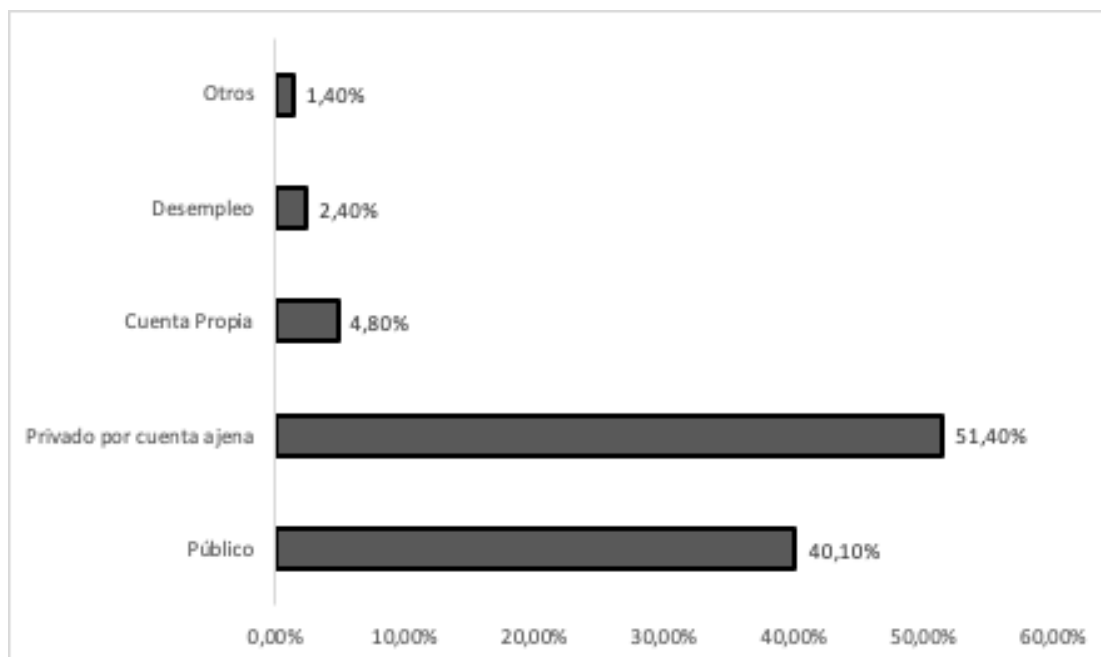


Figura 3.8. Tasa de la muestra según el tipo situación laboral. Elaboración propia.

En cuanto a la jornada laboral, la mayoría de las personas participantes lo hacen a jornada completa (70,6%), seguidos de quienes trabajan entre un 25 y 50% de la jornada laboral (13%). A continuación, se encuentran aquellas personas que trabajan entre el 51 y el 75% de la jornada (9,1%) y quienes trabajan entre el 76 y 99% (5,6%). En último lugar encontramos aquellas personas cuya jornada laboral está por debajo del 25% (1,9%). Pueden observarse los datos en la figura 3.9.

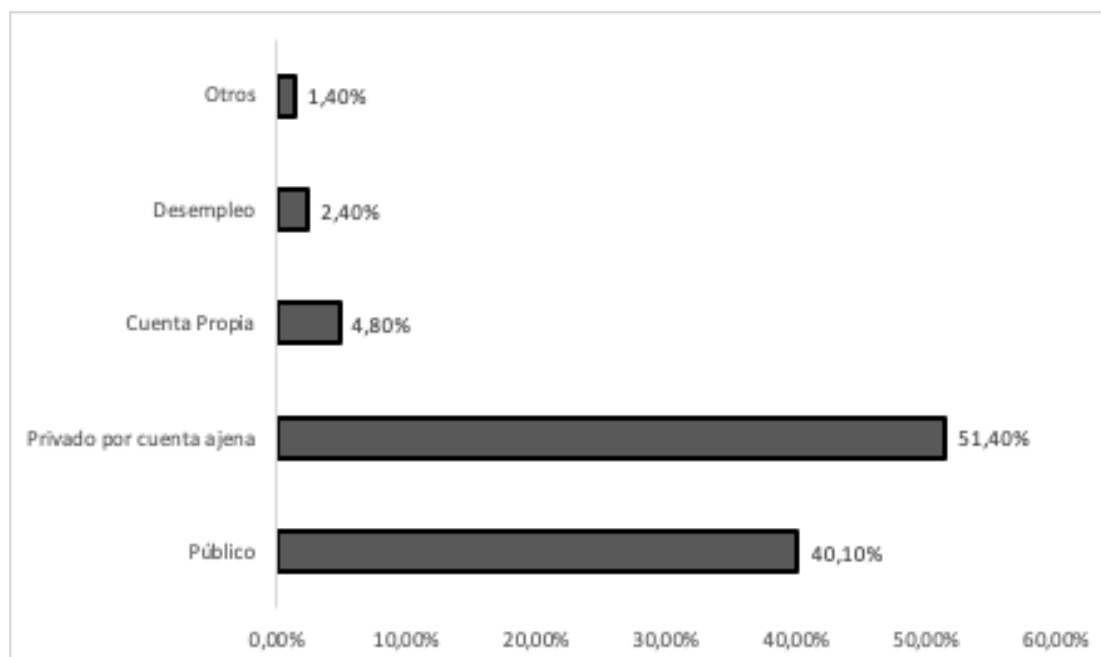


Figura 3.9. Tasa de la muestra según el tipo de jornada laboral. Elaboración propia.

Respecto a los entornos laborales se determinaron tres principales: urbano (poblaciones de más de 20.000 habitantes), rural (poblaciones de menos de 20.000 habitantes) y ambos. La mayoría de la muestra realiza su actividad en el primer entorno (N=321; 63,7%), seguida del rural (N= 93; 18,5%) y de ambos entornos (N= 83; 16,5). Un 1,4% de la muestra (N= 7) indicó la opción otros en este ítem.

3.5.2 Muestra de la fase cualitativa

La selección de las personas participantes para los *focus group online* se realizó atendiendo a criterios de conveniencia y procurando que existiese representación de diferentes ámbitos de trabajo en la educación social, participantes de diferentes territorios, participación de personas de diferente sexo y de diferentes edades. A la hora de realizar la selección se tuvo en cuenta, también, incluir la participación de personas destacadas en el entorno de las TIC dentro de la educación social y representantes de los colegios profesionales.

Las personas participantes han sido contactadas por correo electrónico o a través de las redes sociales invitándolas a su colaboración en *focus group* y explicando los objetivos de este. Se contactó con un número más elevado de personas que las que finalmente participaron debido a que algunas de ellas declinaron por diversos motivos.

En la tabla 3.5. recogemos brevemente las características principales de los participantes en los grupos de discusión:

Tabla 3.6. Participantes de los focus group

Participante	Sexo	Datos de interés	Focus Group
P.1	Hombre	Educador social y coach. Ámbito de trabajo: rural, vivienda (personas sin hogar). Iniciativas de emprendimiento en educación social. Lugares de trabajo Madrid y Castilla y León.	FG1
P.2	Mujer	Educadora Social. Ámbito de trabajo: migraciones y refugiados. Lugar de trabajo: Castilla y León.	FG1
P.3	Mujer	Educadora social. Ámbito de trabajo: protección de menores. Lugar de trabajo: Galicia. Otros datos de interés: cuenta con un proyecto de educación social web y la red Instagram con numerosos seguidores.	FG1
P.4	Hombre	Educador Social. Ámbito de trabajo: medidas judiciales con menores y profesor universitario en Educación Social. Lugar de trabajo: Castilla y León. Otros datos de interés: Miembro fundador del CEESCYL.	FG2
P.5	Mujer	Educadora Social. Ámbito de trabajo: protección de menores. Lugar de trabajo: Cantabria.	FG2
P.6	Mujer	Educadora Social. Ámbito de trabajo: desarrollo rural. Lugar de trabajo: Castilla y León. Otros datos de interés: presidenta del CEESCYL.	FG2
P.7	Hombre	Educador Social. Ámbito de trabajo: diversidad funcional y dependencia. Actualmente profesor del Grado en Educación Social. Lugar de trabajo: Cataluña.	FG2
P.8	Hombre	Educador Social. Ámbito de trabajo: educación de calle (menores) y profesor universitario. Lugar de trabajo: País Vasco. Otros datos de interés: cocreador de una de las páginas web sobre educación social más veteranas y con mayor seguimiento.	FG3
P.9	Hombre	Educador Social. Ámbito de trabajo: drogodependencias y trabajo con juventud. Lugar de trabajo: Asturias. Otros datos de interés: creador de uno de los perfiles en Instagram sobre educación social con mayor seguimiento.	FG3
P.10	Hombre	Educador Social. Ámbito de trabajo: prisiones, Lugar de trabajo: País Vasco/Comunidad Valenciana/Castilla y León. Otros datos de interés: representante sindical en el ámbito penitenciario.	FG3
P.11	Mujer	Educadora Social. Ámbito de trabajo: minorías étnicas y servicios sociales. Lugar de trabajo: Castilla y León.	FG4
P.12	Hombre	Educador Social. Ámbito de trabajo: educador social en un Instituto de Educación Secundaria. Lugar de trabajo: Extremadura	FG4
P.13	Mujer	Educadora Social. Ámbito de trabajo: secretaría técnica de colegio profesional y ámbito rural. Lugar de trabajo: Andalucía. Otros datos de interés: presidencia del CGCEES.	FG4

Elaboración propia

3.5.2.1 Desarrollo de los *focus group*

Los grupos de discusión se realizaron entre los meses de abril y junio de 2020, como hemos apuntado anteriormente, durante el periodo de pandemia por la COVID19, por lo que todos ellos se realizaron de forma *online*.

Debido a que los grupos se realizaron de manera telemática, para facilitar la comunicación e interacción entre participantes, el número se estableció en 3/4 personas en cada *focus group*, más los moderadores o dinamizadores de éstos.

Para llevarlos a cabo se utilizó la herramienta para conferencias de Microsoft Teams (Licencia de la Universidad de Burgos) ya que permite su utilización sin necesidad de descarga, instalación o registro de programas. Asimismo, tiene otras características adecuadas para su desarrollo como la opción de grabar las sesiones para la posterior transcripción.

Previamente al desarrollo de cada grupo se contacto con las personas participantes informando de los objetivos y características del *focus group* y una vez aceptada la participación se les envió las instrucciones de acceso a la misma, así como el consentimiento informado (Anexo 6) para su participación.

Los días de desarrollo y la duración de cada uno de los grupos se recogen en la tabla 3.6.

Tabla 3.7. Desarrollo de los grupos de discusión

FG1	FG2	FG3	FG4
3 participantes	4 participantes	3 participantes	3 participantes
2 dinamizadores	1 dinamizador	1 dinamizador	1 dinamizador
27/04/2020	05/05/2020	14/05/2020	22/06/2020
86 minutos	65 minutos	93 minutos	96 minutos

Elaboración propia

CAPÍTULO 4

Resultados

Capítulo 4. Resultados

4.1. Primera fase. Investigación cuantitativa.

Tras la aplicación del cuestionario, en este apartado realizaremos un análisis descriptivo de los resultados de los diferentes ítems que componen el mismo y sus correlaciones.

El análisis de datos cuantitativos se lleva a cabo mediante la herramienta IBM *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 25, con licencia de la Universidad de Burgos.

Primeramente, se realiza un análisis descriptivo de los ítems que componen los diferentes factores, así como de su relación con las variables de sexo, edad, años de experiencia laboral, tipos de contratación (público, privado por cuenta ajena y privado por cuenta propia) y el ámbito de actuación (urbano, rural o ambos). Se transforman, calculan y recogen las medias y desviación también el máximo y el mínimo de los factores en su conjunto. Para finalizar este apartado se recogen los descriptivos de otros ítems que formaban parte del cuestionario, pero no se integraban en ninguno de los factores y consideramos de interés para el estudio realizado.

Posteriormente se llevan a cabo inferencias entre los ítems que componen los diferentes factores y las variables indicadas. Se realiza, previamente, una comprobación de la muestra para conocer si sigue una distribución normal mediante la observación gráfica y la prueba de Kolmogorov-Smirnov. La muestra no sigue una distribución que puede considerarse normal.

Por ello, para la relación de inferencia entre variables se utiliza la prueba no paramétrica de Chi cuadrado de Pearson, estableciendo un nivel de significación en 0,05. En los análisis, se asegura un valor esperado de cinco o superior en el 80% de las celdas y que ninguna de ellas tenga un valor esperado menor a uno (Mchugh, 2013). Las escalas Likert utilizadas en el cuestionario se convierten a 3 niveles: bajo, medio y alto.

A continuación, se plantea la realización de la prueba de ANOVA factorial que nos permite conocer efecto conjunto de varias variables independientes (sexo, experiencia

laboral, tipo de contratación...) sobre cada uno de los 8 factores del cuestionario y sobre el uso conjunto de las herramientas TIC analizadas.

Antes de llevar a cabo la prueba se determina la distribución de cada factor, ofreciendo resultados con desviaciones que no se ajustan a la normalidad. Posteriormente se analiza la homocedasticidad mediante la prueba de Levene, que nos indica la homogeneidad de las varianzas. Dicha prueba indica niveles no significativos para sexo, experiencia laboral, tipo de contratación y ámbitos en todos los factores, salvo el 3, y en el uso de herramientas TIC, lo que nos permite asumir la homocedasticidad en estos casos. Los análisis muestran significación en torno a la edad y, en el factor 3, en las variables de edad, experiencia laboral y ámbito de contratación por lo que en estos casos no podemos asumir que las varianzas sean homogéneas entre los diferentes grupos.

Estudios manifiestan la robustez de la prueba de ANOVA en situaciones en que la distribución no sigue la normalidad especialmente en muestras grandes y determinan que es más sensible a los errores en los casos que no existe homocedasticidad (Stroup, 2015; Blanca et al., 2017). Por ello decidimos continuar con la prueba en aquellos casos en que podemos garantizar la igualdad de las varianzas.

4.1.1. Análisis descriptivo y relación entre variables

4.1.1.1. Factor número 1: componentes TIC de sobremesa fijos

Como hemos indicado, en este factor se recogen 8 ítems sobre la disponibilidad y el uso de cuatro elementos TIC de sobremesa: conexión a internet por cable, ordenador de sobremesa, impresora/fotocopiadora y escáner.

La media para cada uno de los ítems analizada por separado se indica en la figura 4.1. En todos los elementos esta se sitúa por encima de 3 puntos, tanto en disponibilidad como en uso. La más utilizada es la impresora/fotocopiadora. Le sigue el escáner, en disponibilidad y uso. La conexión a internet se sitúa la tercera en uso y en último lugar se encuentra el ordenador de sobremesa. Respecto a disponibilidad, el ordenador está ligeramente por encima de la conexión.

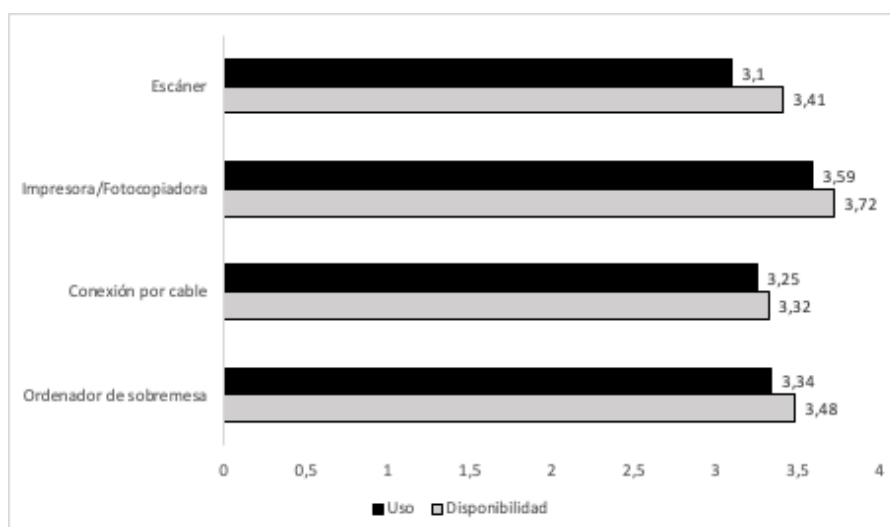


Figura 4.1. Media de los ítems que componen el factor nº 1.

Recogemos los estadísticos descriptivos en la tabla 4.1. El mínimo se sitúa en 1 en todos los elementos y el máximo en 5. Respecto a la mediana, es de 3 en todos los ítems, salvo en la disponibilidad de la impresora/fotocopiadora, donde es de 4. La moda se sitúa en 5 en todos los elementos salvo en el uso del escáner, cuya moda es de 3. La desviación estándar varía entre los diferentes ítems: la menor la encontramos en el uso de la impresora/fotocopiadora con 1,24 y la mayor en la conexión a internet (1,54 en disponibilidad y en uso del recurso).

Tabla 4.1. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el factor número 1

	Disp. Escáner	Uso Escáner	Disp. Impreso. Fotocop-	Uso Impreso. Fotocop.	Disp. Conexi. cable	Uso Conexión cable	Disp. Ordenad. sobrem.	Uso Ordenad. sóbrem.
Media	3,41	3,06	3,7	3,6	3,32	3,25	3,48	3,34
Mediana	3	3	4	3	3	3	3	3
Moda	5	3	5	5	5	5	5	5
Desvia- ción	1,44	1,39	1,24	1,24	1,54	1,54	1,43	1,41
Varianza	2,09	1,92	1,54	1,54	2,36	2,37	2,04	1,99
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5

Elaboración propia

Respecto al factor completo, la media se sitúa en 3,4 puntos, la desviación estándar de es de 1,15, el mínimo de 1 y el máximo de 5.

Los datos indican que la mayoría de estos recursos TIC son bastante utilizados, con media superior a 3 en todos los casos. El más utilizado es la fotocopidora y el menor de ellos es el escáner. La mediana nos indica que la posición central se encuentra en el punto central (3) de la escala de valoración en todos los casos, salvo en el de uso de la fotocopidora en que se encuentra por encima.

En función del sexo (Tabla 4.2), la tasa en ambos sexos señala valores elevados en la disponibilidad y uso de estos recursos en casi todos los ítems. No obstante, sí podemos apreciar algunas diferencias entre mujeres y hombres.

En los valores bajos algunos ítems se encuentran parejos, pero hay una distancia elevada en otros, tales como la conexión por cable o el ordenador de sobremesa (disponibilidad y uso).

En el caso de las mujeres, en la mayoría de los ítems los valores medios son indicados en un mayor porcentaje que en el caso de los hombres y, por consiguiente, los valores altos se indican en menor medida. Aún así, estos valores altos son los que agrupan un mayor porcentaje. Únicamente en el uso del escáner las mujeres indican valores bajo por encima de los altos.

Tabla 4.2. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 1 en función del sexo

	Hombres			Mujeres		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Escaner (disponibilidad)	22,9%	19,8%	57,3%	27,2%	29,9%	42,9%
Escaner (uso)	35,4%	19,8%	44,8%	35,8%	29,9%	34,3%
Fotocopidora (disponibilidad)	13,5%	19,8%	66,7%	17,64%	33,33%	49,02%
Fotocopidora (uso)	18,8%	25%	56,3%	21,1%	31,9%	47,1%
Conexión por cable (disp.)	21,9%	17,7%	60,4%	33,3%	24,8%	41,9%
Conexión por cable (uso)	22,9%	21,9%	55,2%	33,8%	25,2%	40,9%
Ordenador sobremesa (disp.)	15,6%	21,9%	62,5%	26,5%	29,7%	43,9%
Ordenador sobremesa (uso)	19,8%	24%	56,3%	30,1%	27,9%	41,9%

Elaboración propia

Recogemos en la Tabla 4.3 la tasa de disponibilidad y uso de estos recursos agrupados por edades.

En general se observa que a medida que aumenta el rango de edad los porcentajes que señalan valores altos, tanto en disponibilidad como en uso, son más elevados.

En los dos grupos de más edad (40-49 y mayores de 50 años) los valores altos se sitúan por encima del 50% en la mayoría de los ítems, con la excepción del uso del escáner en ambos grupos y del uso del ordenador de sobremesa en los mayores de 50 años (49,2%).

Los participantes mayores de 30 años señalan los valores de uso alto por encima de los medios y bajos en todos los recursos de este factor, con la excepción del uso del escáner entre el grupo de personas de entre 30 y 39 años.

Tabla 4.3. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 1 por grupos de edad

		> 30	30-39	40-49	< 50
Escáner (disponibilidad)	Bajo	32,30%	26,90%	20,40%	23,80%
	Medio	36,10%	31,70%	19,00%	22,20%
	Alto	31,60%	41,30%	60,60%	54,00%
Escáner (uso)	Bajo	46,60%	36,50%	24,80%	34,90%
	Medio	29,30%	32,90%	25,50%	19,00%
	Alto	24,10%	30,50%	49,60%	46,00%
Fotocopiadora (disp.)	Bajo	21,10%	17,40%	14,60%	11,10%
	Medio	42,10%	32,90%	19,00%	28,60%
	Alto	36,80%	49,70%	66,40%	60,30%
Fotocopiadora (uso)	Bajo	30,10%	21,00%	16,10%	11,10%
	Medio	36,10%	32,90%	20,40%	36,50%
	Alto	33,80%	46,10%	63,50%	52,40%
Conexión por cable (disp.)	Bajo	41,40%	34,70%	21,20%	22,20%
	Medio	30,10%	24,00%	19,70%	17,50%
	Alto	28,60%	41,30%	59,10%	60,30%
Conexión por cable (uso)	Bajo	42,10%	32,90%	23,40%	23,80%
	Medio	29,30%	28,10%	18,20%	20,60%
	Alto	28,60%	38,90%	58,40%	55,60%
Orden. sobremesa (disp.)	Bajo	33,10%	25,70%	18,20%	17,50%
	Medio	36,10%	28,10%	21,90%	25,40%
	Alto	30,80%	46,10%	59,90%	57,10%
Orden. sobremesa (uso)	Bajo	40,60%	26,30%	21,20%	20,60%
	Medio	30,80%	28,70%	20,40%	30,20%
	Alto	28,60%	44,90%	58,40%	49,20%

Elaboración propia

Entre los educadores y educadoras sociales menores de 30 años que han participado en el estudio, el uso de estos recursos TIC es menor que en el resto de los grupos de edad participantes. Las personas más jóvenes señalan un uso bajo de los mismos por encima del 40% en el escáner, la conexión por cable y ordenador de sobremesa. En el caso de la fotocopidora indican un uso bajo de la misma un 31,1% de los participantes menores de 30 años.

Revisando los resultados según los rangos de experiencia laboral acumulada (tabla 4.4), encontramos que a medida que los años de experiencia de las personas participantes aumentan, también es mayor la tasa de estas que indican una disponibilidad y uso elevados de los dispositivos analizados en el factor número 1.

En todos los rangos de experiencia, salvo en el primer grupo de entre 1 y 5 años, la opción más señalada en los ocho ítems que componen el valor es la de disponibilidad y usos elevados del recurso.

Tabla 4.4. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 1 según años de experiencia laboral

		1 a 5	6 a 10	11 a 20	< 21
Escáner (disponibilidad)	Bajo	34,10%	26,70%	21,70%	16,10%
	Medio	35,30%	26,70%	26,30%	14,50%
	Alto	30,60%	46,70%	52,00%	69,40%
Escáner (uso)	Bajo	47,60%	35,00%	30,30%	17,70%
	Medio	28,80%	29,20%	30,30%	17,70%
	Alto	23,50%	35,80%	39,50%	64,50%
Fotocopiadora (disp.)	Bajo	21,20%	19,20%	15,10%	4,80%
	Medio	41,80%	28,30%	25,00%	19,40%
	Alto	37,10%	52,50%	59,90%	75,80%
Fotocopiadora (uso)	Bajo	32,40%	20,00%	14,50%	4,80%
	Medio	34,10%	30,80%	27,60%	27,40%
	Alto	33,50%	49,20%	57,90%	67,70%
Conexión por cable (disp.)	Bajo	40,00%	35,00%	25,70%	12,90%
	Medio	31,20%	18,30%	23,70%	11,30%
	Alto	28,80%	46,70%	50,70%	75,80%
Conexión por cable (uso)	Bajo	42,40%	34,20%	25,70%	12,90%
	Medio	29,40%	22,50%	25,70%	12,90%
	Alto	28,20%	43,30%	48,70%	74,20%
Orden. sobremesa (disp.)	Bajo	34,70%	25,00%	17,80%	11,30%
	Medio	33,50%	27,50%	27,60%	16,10%
	Alto	31,80%	47,50%	54,60%	72,60%
Orden. sobremesa (uso)	Bajo	42,40%	25,00%	19,70%	16,10%
	Medio	30,00%	26,70%	29,60%	14,50%
	Alto	27,60%	48,30%	50,70%	69,40%

Elaboración propia

Entre quienes acumulan más de 21 años de experiencia laboral en el sector los niveles altos, tanto de disponibilidad como de uso, se señalan por más de un 60% de los participantes en todos los ítems. Sin embargo, entre quienes tienen menos experiencia, entre 1 y 5 años, los niveles altos se sitúan en una tasa de entre el 23,5% y el 33,7%.

Dicha tasa aumenta en el siguiente rango de experiencia, de 6 a 10 años, situándose por encima del 40% en todos los ítems salvo en el uso del escáner (35,8%). En el siguiente rango, entre 11 y 20 años de experiencia, los valores altos presentan una tasa más elevada que en los anteriores, por encima del 50% salvo, de nuevo, en el uso del escáner y también en el uso de la conexión por cable.

Según el tipo de empleo (tabla 4.5): público, privado por cuenta ajena o por cuenta propia, los niveles más elevados de disponibilidad son los más señalados en los tres grupos, excepto entre las personas autónomas en la conexión por cable. No obstante, encontramos diferencias en la disponibilidad de los recursos entre los distintos grupos.

Entre quienes trabajan en la administración indican disponibilidad alta de los cuatro dispositivos analizados en este factor en tasas superiores al 50%, mientras que en el empleo privado la tasa que indica niveles elevados de disponibilidad se ve reducida.

Tabla 4.5. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 1 según tipo de contratación

		Público	Privado cuenta ajena	Privado cuenta propia
Escáner (disponibilidad)	Bajo	22,30%	29,70%	20,80%
	Medio	26,70%	29,70%	25,00%
	Alto	51,00%	40,50%	54,20%
Escáner (uso)	Bajo	31,20%	38,60%	41,70%
	Medio	40,60%	33,20%	29,20%
	Alto	40,60%	33,20%	29,20%
Fotocopiadora (disp.)	Bajo	11,90%	20,10%	20,80%
	Medio	28,70%	33,20%	25,00%
	Alto	59,40%	46,70%	54,20%
Fotocopiadora (uso)	Bajo	14,40%	23,90%	29,20%
	Medio	28,70%	33,20%	25,00%
	Alto	56,90%	42,90%	45,80%
Conexión por cable (disp.)	Bajo	20,80%	37,50%	41,70%
	Medio	22,80%	23,90%	25,00%
	Alto	56,40%	38,60%	33,30%
Conexión por cable (uso)	Bajo	28,70%	22,40%	16,70%
	Medio	28,70%	22,40%	16,70%
	Alto	52,50%	38,20%	33,30%
Ordenador sobremesa (disp.)	Bajo	13,40%	32,00%	37,50%
	Medio	31,20%	26,30%	16,70%
	Alto	55,40%	41,70%	45,80%
Ordenador sobremesa (uso)	Bajo	18,80%	33,20%	45,80%
	Medio	29,20%	27,80%	12,50%
	Alto	52,00%	39,00%	41,70%

Elaboración propia

En el caso de las personas autónomas, la disponibilidad del escáner y la fotocopidora es también elevada (54,2% indica niveles altos), mientras que las del ordenador de sobremesa (45,8%) y la conexión a internet por cable (33,3%) se ven reducidas.

Entre quienes trabajan por cuenta ajena en el sector privado se expresan niveles de disponibilidad inferiores en los cuatro dispositivos, oscilando entre el 38,6% indicado para la conexión por cable y el 46,7% señalado en la fotocopidora/impresora.

En cuanto al uso de los recursos, los tres grupos señalan porcentajes altos de utilización de los cuatro dispositivos. Como en el caso de la disponibilidad, la tasa más elevada que indica niveles altos la encontramos entre personas empleadas por la administración pública, oscilando entre el 40,6% que lo indica en el uso del escáner y el 56,9 en la fotocopidora.

Entre las personas autónomas los niveles más bajos de uso se encuentran también en el escáner (29,2%) y los más altos en la fotocopidora (45,8%). Entre los trabajadores por cuenta ajena también el escáner presenta la menor tasa de personas que indican valores altos de uso (33,2) y la fotocopidora la tasa más elevada (42,9%).

La tasa de uso elevado de las herramientas analizadas agrupa el mayor porcentaje de participantes en los tres grupos, con la excepción del escáner entre los empleados privados (por cuenta propia y ajena) y en ordenador de sobremesa entre los trabajadores por cuenta propia.

Según el ámbito de actuación (tabla 4.6), rural, urbano o ambos; tanto en la disponibilidad como en el uso de las cuatro herramientas los valores más señalados son los elevados. Únicamente en el caso de la utilización del escáner en el ámbito urbano los valores bajos están por encima de los altos.

Quienes indican trabajar en el entorno rural o en ambos señalan valores más elevados en los ocho ítems que componen el factor respecto a quienes desarrollan su actividad en el ámbito urbano.

Los niveles elevados de utilización superan la tasa del 50% en la fotocopidora y la conexión a internet por cable entre quienes trabajan en el ámbito rural y en el ordenador de sobremesa entre quienes trabajan en ambos ámbitos. En el resto muestra niveles elevados de uso una tasa de entre el 40 y 50% de los participantes en los tres sectores,

salvo en el escáner en el ámbito urbano cuya tasa de uso alto es indicada por 32,7% de la muestra.

Tabla 4.6. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 1 según el ámbito de actuación

		Urbano	Rural	Ambos
Escáner (disponibilidad)	Bajo	27,10%	29,00%	18,10%
	Medio	29,90%	17,20%	32,50%
	Alto	43,00%	53,80%	49,40%
Escáner (uso)	Bajo	35,50%	36,60%	34,90%
	Medio	31,80%	20,40%	21,70%
	Alto	32,70%	43,00%	43,40%
Fotocopiadora (disp.)	Bajo	17,40%	16,10%	14,50%
	Medio	32,10%	24,70%	32,50%
	Alto	50,50%	59,10%	53,00%
Fotocopiadora (uso)	Bajo	21,80%	16,10%	22,90%
	Medio	32,10%	28,00%	27,70%
	Alto	46,10%	55,90%	49,40%
Conexión por cable (disp.)	Bajo	31,20%	30,10%	31,30%
	Medio	26,50%	17,20%	19,30%
	Alto	42,40%	52,70%	49,40%
Conexión por cable (uso)	Bajo	32,40%	32,30%	27,70%
	Medio	26,80%	16,10%	25,30%
	Alto	40,80%	51,60%	47,00%
Ordenador sobremesa (disp.)	Bajo	25,20%	24,70%	20,50%
	Medio	30,20%	21,50%	26,50%
	Alto	44,50%	53,80%	53,00%
Ordenador sobremesa (uso)	Bajo	26,80%	28,00%	32,50%
	Medio	30,50%	24,70%	16,90%
	Alto	42,70%	47,30%	50,60%

Elaboración propia

4.1.1.2. Factor número 2: Formación recibida en TIC

Como hemos apuntado anteriormente, en este factor se recogen 8 ítems sobre la formación recibida sobre TIC en diferentes posibilidades y niveles.

Analizando cada uno de los ítems que componen el factor observamos (Tabla 4.7) como la media más alta la encontramos en la formación recibida sobre el uso de internet (3,36) y las aplicaciones de ofimática básicas (3,33). Le sigue, en tercer lugar, la formación sobre aplicaciones ofimáticas avanzadas, pero ya por debajo de 3 (2,29) y el resto de los elementos cuentan con una media inferior a los dos puntos.

En los dos primeros elementos la mediana se encuentra en 4, por debajo están las aplicaciones de ofimática avanzadas y la creación y uso de perfiles en redes sociales (2) y la creación y edición de blogs y el uso de las TIC en el ámbito educativo (1). En el resto de los ítems la mediana es de 0.

Destaca el caso de la moda, que en los dos primeros elementos – uso de internet y aplicaciones de ofimática básica- se encuentra en 5, la máxima puntuación posible; mientras que en el resto de ítems que conforman el factor se sitúa en 0, la mínima puntuación que se podía indicar.

En todos los casos el mínimo indicado es de 0 y el máximo de 5. La desviación estándar varía entre los diferentes elementos: la máxima desviación la encontramos en la formación sobre creación de perfiles y uso de redes sociales (1,86) y la mínima en creación y edición de webs (1,46).

Tabla 4.7. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el factor número 2

Formación recibida en...	Uso internet	Ofimática básica	Ofimática avanzada	Webs	Blogs	Redes sociales	Multi-media	TIC aplicadas a la educación
Media	3,36	3,33	2,29	1,13	1,139	1,9	1,16	1,62
Mediana	4	4	2	0	1	2	0	1
Moda	5	5	0	0	0	0	0	0
Desv. estándar	1,7	1,64	1,68	1,46	1,64	1,86	1,48	2
Varianza	2,88	2,69	2,82	2,14	2,68	3,48	2,2	3
Mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5

Elaboración propia

La media del factor completo se sitúa en 2,02, la desviación estándar de 1,26, el mínimo es de 0 y el máximo de 5.

Los datos nos muestran como existe amplia diferencia respecto a la formación recibida en los aspectos planteados. Las opciones más esenciales como el uso de internet o la ofimática básica muestran la mediana en un punto de inflexión alto de la valoración y la moda presenta también un valor elevado. En el resto de los elementos la asignación más repetida es de 0, la menor de la escala, y la mediana presenta valores inferiores. Igualmente, la media desciende a medida que la formación en TIC presenta niveles más complejos o específicos.

Atendiendo a los criterios de sexo de las personas participantes (tabla 4.8) encontramos diferencias entre la tasa de mujeres y hombres que indican niveles de formación recibida escasa, media o elevada.

Tabla 4.8. Tasa de formación recibida en los ítems que componen el factor 2 en función del sexo

		Hombre	Mujer
Uso internet	Escasa	15,60%	16,90%
	Media	19,80%	30,40%
	Elevada	64,60%	52,70%
Ofimática básica	Escasa	16,70%	17,40%
	Media	15,60%	29,20%
	Elevada	67,70%	53,40%
Ofimática avanzada	Escasa	28,10%	37,00%
	Media	37,50%	37,30%
	Elevada	34,40%	25,70%
Creación y edición web	Escasa	56,30%	67,60%
	Media	28,10%	25,70%
	Elevada	15,60%	6,60%
Creación y edición blog	Escasa	53,10%	60,50%
	Media	26,00%	27,90%
	Elevada	20,80%	11,50%
Redes sociales	Escasa	47,90%	48,80%
	Media	18,80%	26,20%
	Elevada	33,30%	25,00%
Multimedia	Escasa	50,00%	69,40%
	Media	32,30%	23,80%
	Elevada	17,70%	6,90%
TIC aplicadas a la educación	Escasa	46,90%	54,20%
	Media	29,20%	30,40%
	Elevada	24,00%	15,40%

Elaboración propia

Los términos medios son indicados mayoritariamente por las mujeres frente a los hombres en los diferentes ítems, con las excepciones de la formación en ofimática avanzada, creación y edición de páginas web y cursos multimedia, cuya tasa en el nivel medio es superior en los hombres. La diferencia en estos puntos medios varía ligeramente a favor de las mujeres en algunos ítems, pero en otros llega a superar los diez puntos como en el uso de internet o la ofimática básica. En este último punto, la tasa que indica el nivel medio en mujeres prácticamente dobla a la de los hombres.

Los niveles inferiores de formación en los diferentes ítems son señalados también mayoritariamente por el grupo de mujeres y los hombres aún las tasas más elevadas en los niveles superiores. En las tasas superiores las diferencias son acusadas en la mayoría de los ítems con 8,3 puntos en el menor de ellos (formación en redes sociales) y 14,3 puntos en el mayor (formación en ofimática básica) en el grupo de hombres.

Atendiendo a los grupos de edad (tabla 4.9) observamos también diferencias en las tasas indicadas. Los valores más elevados de formación en los diferentes ítems se señalan en mayor medida por el grupo de personas más jóvenes con la excepción de la formación en ofimática avanzada y la creación y edición de páginas web, que son indicados en mayor medida por el grupo de más edad, las personas mayores de 50 años.

Los valores de formación escasa los encontramos mayoritariamente señalados en el grupo de personas entre 40 y 49 años y en tres de los ítems (uso de internet, ofimática básica y creación y edición de web) por el grupo de entre 30 y 39 años. En ningún caso encontramos las tasas más elevadas de formación escasa en estos ítems en los grupos de edad de participantes jóvenes o más mayores.

El punto medio de formación recoge las tasas más elevadas en el grupo de edad de mayores de 50 años, salvo en los ítems referidos a la formación en creación y edición de páginas web, los recursos multimedia y las TIC aplicadas a la educación, que indican las tasas más elevadas en formación media recibida en el grupo de menores de 30 años.

Tabla 4.9. Tasa de formación recibida en los ítems que contiene el factor 1 por grupos de edad

		> 30	30-39	40-49	< 50
Uso internet	Escasa	13,50%	21,00%	17,50%	9,50%
	Media	18,80%	26,90%	35,80%	38,10%
	Elevada	67,70%	52,10%	46,70%	52,40%
Ofimática básica	Escasa	15,00%	21,60%	19,00%	6,30%
	Media	19,50%	30,50%	24,10%	36,50%
	Elevada	65,40%	47,90%	56,90%	57,10%
Ofimática avanzada	Escasa	33,80%	37,70%	38,00%	27,00%
	Media	37,60%	34,10%	38,70%	41,30%
	Elevada	28,60%	28,10%	23,40%	31,70%
Creación y edición web	Escasa	62,40%	70,10%	64,20%	61,90%
	Media	29,30%	22,20%	27,70%	27,00%
	Elevada	8,30%	7,80%	8,00%	11,10%
Creación y edición blog	Escasa	45,10%	50,30%	51,80%	44,40%
	Media	18,00%	25,10%	26,30%	34,90%
	Elevada	36,80%	24,60%	21,90%	20,60%
Redes sociales	Escasa	45,10%	50,30%	51,80%	44,40%
	Media	18,00%	25,10%	26,30%	34,90%
	Elevada	36,80%	24,60%	21,90%	20,60%
Multimedia	Escasa	56,40%	69,50%	70,80%	63,50%
	Media	33,80%	21,00%	20,40%	30,20%
	Elevada	9,80%	9,60%	8,80%	6,30%
TIC aplicadas a la educac.	Escasa	44,40%	52,70%	59,10%	55,60%
	Media	34,60%	29,90%	25,50%	31,70%
	Elevada	21,10%	17,40%	15,30%	12,70%

Elaboración propia

Respecto a los años de experiencia (tabla 4.10), quienes acumulan entre 1 y 5 años indican las tasas de formación elevada más altas en la mayoría de los ítems, exceptuando la formación en ofimática básica con mayor porcentaje en el grupo de mayor experiencia (más de 21 años) y la formación en recursos multimedia que acumula la tasa más alta que indica formación elevada en el grupo de entre 6 y 10 años de experiencia.

Tabla 4.10. Tasa de formación recibida en los ítems del factor 2 según años de experiencia laboral

		1 a 5	6 a 10	11 a 20	< 21
Uso internet	Escasa	15,30%	19,20%	19,10%	9,70%
	Media	20,00%	34,20%	27,00%	43,50%
	Elevada	64,70%	46,70%	53,90%	46,80%
Ofimática básica	Escasa	15,90%	22,50%	17,10%	11,30%
	Media	18,80%	32,50%	32,90%	21,00%
	Elevada	65,30%	45,00%	50,00%	67,70%
Ofimática avanzada	Escasa	30,60%	40,00%	40,10%	27,40%
	Media	34,70%	36,70%	34,90%	51,60%
	Elevada	34,70%	23,30%	25,00%	21,00%
Creación y edición web	Escasa	60,60%	71,70%	71,70%	51,60%
	Media	30,00%	20,80%	19,70%	41,90%
	Elevada	9,40%	7,50%	8,60%	6,50%
Creación y edición blog	Escasa	54,10%	62,50%	65,80%	50,00%
	Media	30,60%	25,00%	22,40%	37,10%
	Elevada	15,30%	12,50%	11,80%	12,90%
Redes sociales	Escasa	43,50%	56,70%	50,70%	41,90%
	Media	21,20%	20,80%	27,00%	37,10%
	Elevada	35,30%	22,50%	22,40%	21,00%
Multimedia	Escasa	58,80%	67,50%	71,10%	67,70%
	Media	31,80%	20,80%	22,40%	24,20%
	Elevada	9,40%	11,70%	6,60%	8,10%
TIC aplicadas a la educac.	Escasa	44,10%	55,80%	56,60%	61,30%
	Media	34,10%	26,70%	30,30%	25,80%
	Elevada	21,80%	17,50%	13,20%	12,90%

Elaboración propia

El grupo de entre 6 y 10 de experiencia, además, señala en mayor medida niveles inferiores de formación en los ítems de uso de internet, ofimática básica, redes sociales y creación y educación de páginas web. En este último, la tasa es similar en el grupo de 11 a 20 años de experiencia. Este grupo señala la tasa más elevada de formación escasa en ofimática avanzada y recursos multimedia. El grupo de mayor edad indica la tasa inferior más alta en formación relacionada con las TIC aplicadas a la educación y el grupo de menor edad no presenta en ningún ítem la tasa más elevada en este nivel.

Respecto al tipo de contratación (tabla 4.11), en todos los ítems la tasa de participantes que indican haber recibido formación elevada se encuentra en primer lugar entre los

empleados por cuenta propia, seguidos de quienes prestan sus servicios por cuenta ajena en el sector privado y, en último lugar, entre los empleados públicos.

Entre quienes trabajan en el sector público se encuentran las mayores tasas que indican niveles bajos de formación recibida en los ítems analizados, con la excepción de la formación en el uso de internet, y ofimática – básica y avanzada-, que en el caso de los empleados del sector privado por cuenta ajena obtiene mayores porcentajes.

Las tasas en los niveles medios de formación se encuentran repartidas entre los empleados público y las personas autónomas. Entre los trabajadores públicos se acumulan mayores tasas en este nivel en la formación referida a ofimática básica y avanzada, uso de internet y uso de redes sociales. Las mayores tasas en formación media recibida en creación y edición de blogs, recursos multimedia, creación de páginas web y TIC aplicadas a la educación se indican el sector de personas que trabajan por cuenta propia.

Tabla 4.11. Tasa de formación recibida en los ítems que componen el factor 2 según tipo de contratación

		Público	Privado cuenta ajena	Privado cuenta propia
Uso internet	Escasa	15,80%	17,40%	4,20%
	Media	38,60%	21,20%	16,70%
	Elevada	45,50%	61,40%	79,20%
Ofimática básica	Escasa	16,30%	18,10%	4,20%
	Media	30,20%	23,90%	25,00%
	Elevada	53,50%	57,90%	70,80%
Ofimática avanzada	Escasa	35,60%	35,90%	25,00%
	Media	39,10%	37,10%	20,80%
	Elevada	25,20%	27,00%	54,20%
Creación y edición web	Escasa	69,80%	65,60%	25,00%
	Media	24,30%	24,70%	54,20%
	Elevada	5,90%	9,70%	20,80%
Creación y edición blog	Escasa	63,90%	59,10%	12,50%
	Media	24,80%	29,30%	33,30%
	Elevada	11,40%	11,60%	54,20%
Redes sociales	Escasa	52,00%	47,90%	12,50%
	Media	27,20%	24,30%	16,70%
	Elevada	20,80%	27,80%	70,80%
Multimedia	Escasa	72,80%	63,70%	25,00%
	Media	20,80%	26,60%	50,00%
	Elevada	6,40%	9,70%	25,00%
TIC aplicadas a la educación	Escasa	58,90%	49,80%	25,00%
	Media	29,20%	31,30%	37,50%
	Elevada	11,90%	18,90%	37,50%

Elaboración propia

Atendiendo al ámbito donde desarrollan su actividad profesional (tabla 4.12) encontramos las tasas de formación recibida elevada repartidas entre los tres grupos. La mayor acumulación se encuentra entre quienes realizan su labor combinando entorno urbano y rural, indicando tasas de formación superiores a los otros grupos en ofimática básica y avanzada, creación y edición de blogs. Le siguen quienes trabajan únicamente en el ámbito rural, con tasas elevadas de formación que sobrepasan a los otros dos grupos en uso de internet, de redes sociales y de TIC aplicadas a la educación. Por último, entre quienes trabajan en el ámbito urbano se indican tasas elevadas de formación en creación y edición de páginas web y de recursos multimedia por encima de los otros dos grupos.

Tabla 4.12. Tasa de formación recibida en los ítems que componen el factor 2 según el ámbito de actuación

		Urbano	Rural	Ambos
Uso internet	Escasa	19,00%	12,90%	12,00%
	Media	26,20%	31,20%	34,90%
	Elevada	54,80%	55,90%	53,00%
Ofimática básica	Escasa	19,00%	15,10%	12,00%
	Media	25,90%	30,10%	26,50%
	Elevada	55,10%	54,80%	61,40%
Ofimática avanzada	Escasa	35,20%	43,00%	25,30%
	Media	37,40%	31,20%	44,60%
	Elevada	27,40%	25,80%	30,10%
Creación y edición web	Escasa	67,00%	72,00%	51,80%
	Media	24,00%	21,50%	41,00%
	Elevada	9,00%	6,50%	7,20%
Creación y edición blog	Escasa	60,10%	64,50%	48,20%
	Media	27,40%	25,80%	31,30%
	Elevada	12,50%	9,70%	20,50%
Redes sociales	Escasa	49,50%	49,50%	42,20%
	Media	25,20%	21,50%	28,90%
	Elevada	25,20%	29,00%	28,90%
Multimedia	Escasa	63,20%	71,00%	68,70%
	Media	26,50%	21,50%	26,50%
	Elevada	10,30%	7,50%	4,80%
TIC aplicadas a la educación	Escasa	52,30%	50,50%	56,60%
	Media	31,50%	26,90%	28,90%
	Elevada	16,20%	22,60%	14,50%

Elaboración propia

Las tasas de formación escasa más altas se encuentran repartidas entre el entorno rural y urbano. En el entorno rural encontramos las tasas más altas en las cuestiones referidas a ofimática avanzada, creación y edición de páginas web y de blogs, así como en recursos multimedia. Dentro del ámbito urbano se señalan las tasas más elevadas de formación inferior en los ítems relacionados con uso de internet y ofimática básica.

En la formación referida a redes sociales, la tasa de formación escasa más alta es similar en el caso del entorno rural y el entorno urbano. Por último, únicamente en relación con

las TIC aplicadas la educación, los participantes que trabajan en ambos sectores señalan formación más escasa en mayor medida que los otros grupos.

4.1.1.3. Factor número 3: Almacenamiento y *tablet*.

Ya hemos apuntado como en este factor se recogen 10 ítems acerca de la disponibilidad y uso de herramientas de almacenamiento, incluidas herramientas en la nube, el uso de la *tablet* y la conexión a internet inalámbrica, que es necesaria para realizar el uso de algunas de las herramientas anteriores.

En la figura 4.2. podemos observar la media de disponibilidad y uso de los elementos que componen el factor. La conexión inalámbrica es el recurso más utilizado, seguido muy de cerca por el sistema de almacenamiento físico portátil (USB o disco duro portátil). Respecto a la disponibilidad se invierten los papeles entre ambos, con valores ligeramente superiores para el USB respecto a la conexión inalámbrica. No obstante, las diferencias son mínimas. Le siguen en disponibilidad y uso el almacenamiento en la nube genérico y las opciones que permiten el almacenamiento y edición de archivos online como Dropbox o Google Drive, con una puntuación ligeramente inferior para las segundas en ambos aspectos. En último lugar encontramos la *tablet*, que presenta valores bastante inferiores al resto de elementos.

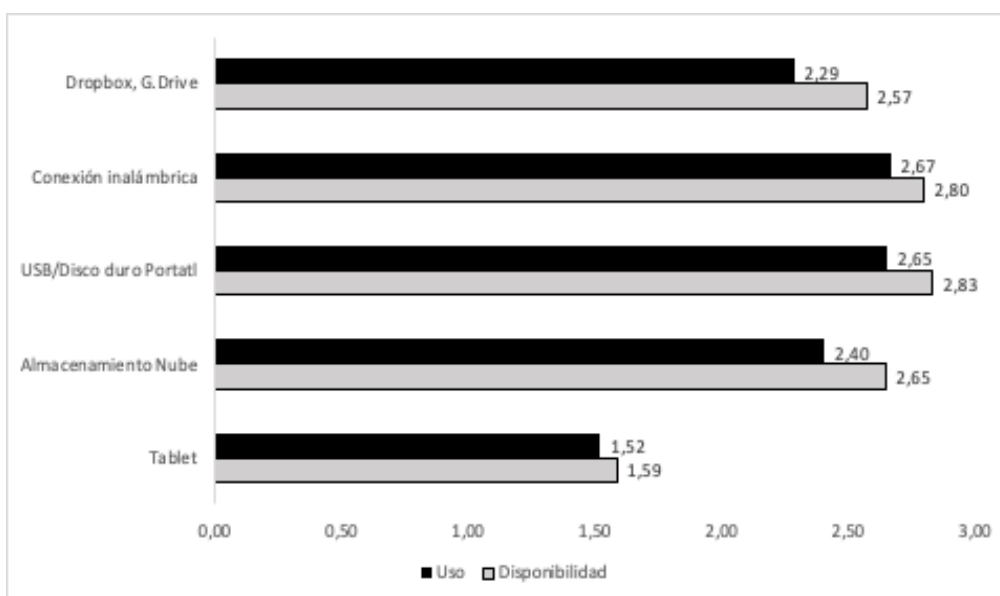


Figura 4.2. Media de los ítems que componen el factor nº 3. Elaboración propia.

Respecto al factor en su conjunto, la media se sitúa en 2,4 puntos, uno por debajo de los recursos TIC analizados en el factor nº 1. La desviación estándar en 1,03; el mínimo en 1 y el máximo en 5. En el resto de los estadísticos descriptivos (tabla 4.13) observamos que el mínimo indicado es de 1 y el máximo de 5, con una desviación estándar de 1,03. No son elementos excesivamente utilizados como hemos podido observar a través de los datos. La moda, que nos indica el valor más repetido, se sitúa en todos ellos en el mínimo de 1, el menor de los posibles en la escala. Respecto a la mediana encontramos variaciones entre los ítems, situándose la mayor en 3 puntos y la menor de ellas en 1 punto. La desviación más pronunciada se encuentra en la disponibilidad del almacenamiento en la nube (1,59) y la menor en el uso de la *tablet* (1,14).

Tabla 4.13. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el factor número 3

	D. Table t	U. Table t	D. Almacena m. nube	U. Almacena m. nube	D. USB Disco duro	U.US B Disco duro	D.Conexió n a internet inalám.	U.Conexió n a internet inalám.	D. Dropb. G.Drive..	U. Dropb. G.Drive..
Media	1,59	1,52	2,65	2,40	2,83	2,65	2,8	2,7	2,57	2,29
Mediana	1	1	3	2	3	3	3	3	2	2
Moda	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Desviación										
n	1,24	1,14	1,59	1,50	1,55	1,44	1,58	1,5	1,56	1,41
Varianza	1,53	1,3	2,52	2,24	2,41	2,07	2,51	2,3	2,43	1,98
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Elaboración propia. Nota: D. es disponibilidad; U. es uso. Elaboración propia.

Atendiendo a las diferencias expresadas según el sexo de las personas participantes (tabla 1.14) los datos nos indican mayor disponibilidad y uso en el caso de los hombres en todos los ítems, salvo en el uso de la conexión inalámbrica en la que figura una mayor tasa elevada entre las mujeres.

En cuanto al uso y la disponibilidad baja de estos recursos las mujeres indican tasas más altas en los diez ítems que integran el factor número 3. Los valores medios de uso y disponibilidad son indicados, también, en mayor medida por las mujeres que por los hombres; únicamente estos superan a las mujeres en la tasa media del uso de la *tablet* y de la conexión inalámbrica.

Tabla 4.14. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas que componen el factor 3 en función del sexo

		Hombre	Mujer
D. Tablet	Bajo	77,10%	84,10%
	Medio	5,20%	5,90%
	Alto	17,70%	10,00%
U. Tablet	Bajo	82,30%	86,00%
	Medio	7,30%	4,90%
	Alto	10,40%	9,10%
D. Almacenamiento nube	Bajo	40,60%	51,70%
	Medio	14,60%	22,50%
	Alto	44,80%	25,70%
U. Almacenamiento nube	Bajo	51,00%	58,80%
	Medio	18,80%	20,30%
	Alto	30,20%	20,80%
D. USB-disco duro	Bajo	39,60%	45,60%
	Medio	13,50%	23,00%
	Alto	46,90%	31,40%
U. USB-disco duro	Bajo	40,60%	49,00%
	Medio	17,70%	27,70%
	Alto	41,70%	23,30%
D. Conexión inalámbrica	Bajo	42,70%	46,80%
	Medio	20,80%	21,60%
	Alto	36,50%	31,60%
U. Conexión inalámbrica	Bajo	45,80%	49,50%
	Medio	26,00%	20,80%
	Alto	28,10%	29,70%
D. Dropbox, G.Drive...	Bajo	42,70%	53,20%
	Medio	16,70%	21,30%
	Alto	40,60%	25,50%
U. Dropbox, G.Drive...	Bajo	49,00%	59,80%
	Medio	19,80%	24,80%
	Alto	31,30%	15,40%

Nota: D. es disponibilidad; U. es uso. Elaboración propia.

Atendiendo a las diferencias por edades (Tabla 4.15), la tasa de uso y disponibilidad alta es indicada en mayor medida por el grupo de entre 40 y 49 años en todos los ítems salvo en el uso de Dropbox o Google Drive, que lo señala en mayor medida la franja de mayor edad, por encima de 50 años.

Las mayores tasas en los valores más bajos de uso y disponibilidad de las herramientas analizadas en el factor número 3 se encuentran más repartidas. El grupo de personas más

jóvenes, menores de 30 años, indica en mayor proporción estos niveles más bajos con un total de 5 ítems con mayor tasa respecto al resto de grupos: uso de la tablet, uso del almacenamiento en la nube, disponibilidad de USB/disco duro portátil, y disponibilidad y uso de herramientas como Google Drive o Dropbox). Le sigue, en cuanto a tasas más altas en los valores inferiores, el grupo de mayor edad, mayores de 50, quien sobrepasa en este aspecto al resto de franjas en uso del USB/disco duro portátil y conexión inalámbrica en disponibilidad y uso. En los dos ítems restantes, disponibilidad de la tablet y disponibilidad del almacenamiento en la nube, las tasas más altas en los niveles inferiores las señala en grupo de entre 30 y 39 años. Las personas de entre 40 y 49 años no indican los niveles inferiores de uso más elevados en ninguno de los ítems.

Las tasas más altas en los valores medios son superiores en el grupo de edad más joven, con 6 ítems; seguido del grupo de entre 30 y 39 años con dos ítems; y los colectivos de mayor edad, con un ítem cada uno de ellos.

Tabla 4.15. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 3 por grupos de edad

		> 30	30-39	40-49	< 50
D. Tablet	Bajo	85,00%	85,60%	76,60%	82,50%
	Medio	8,30%	6,00%	2,20%	7,90%
	Alto	6,80%	8,40%	21,20%	9,50%
U. Tablet	Bajo	88,00%	85,00%	83,20%	84,10%
	Medio	6,00%	7,80%	0,70%	7,90%
	Alto	6,00%	7,20%	16,10%	7,90%
D. Almacenamiento nube	Bajo	52,60%	52,70%	43,80%	49,20%
	Medio	27,80%	19,80%	15,30%	23,80%
	Alto	19,50%	27,50%	40,90%	27,00%
U. Almacenamiento nube	Bajo	60,20%	58,10%	54,00%	57,10%
	Medio	23,30%	19,80%	16,80%	22,20%
	Alto	16,50%	22,20%	29,20%	20,60%
D. USB-disco duro	Bajo	51,10%	46,70%	32,80%	50,80%
	Medio	20,30%	24,00%	21,20%	15,90%
	Alto	28,60%	29,30%	46,00%	33,30%
U. USB-disco duro	Bajo	50,40%	52,10%	35,80%	54,00%
	Medio	25,60%	24,00%	33,60%	15,90%
	Alto	24,10%	24,00%	30,70%	30,20%
D. Conexión inalámbrica	Bajo	42,90%	46,70%	46,00%	54,00%
	Medio	28,60%	21,00%	16,10%	20,60%
	Alto	28,60%	32,30%	38,00%	25,40%
U. Conexión inalámbrica	Bajo	52,60%	46,70%	45,30%	55,60%
	Medio	22,60%	22,80%	21,20%	20,60%
	Alto	24,80%	30,50%	33,60%	23,80%
D. Dropbox, G.Drive...	Bajo	54,10%	52,10%	47,40%	50,80%
	Medio	25,60%	20,40%	15,30%	22,20%
	Alto	20,30%	27,50%	37,20%	27,00%
U. Dropbox, G.Drive...	Bajo	60,90%	57,50%	56,90%	54,00%
	Medio	27,10%	20,40%	26,30%	22,20%
	Alto	12,00%	22,20%	16,80%	23,80%

Nota: D. es disponibilidad; U. es uso. Elaboración propia.

Atendiendo a los años de experiencia laboral acumulados (tabla 4.16) el grupo de mayor experiencia indica las tasas más altas de disponibilidad y uso elevado de estos recursos en 9 de los 10 ítems recogidos, en su mayoría con una notable diferencia de puntos respecto al restos de grupos. Únicamente en la utilización del USB/disco duro portátil el

rango de más edad es superado, en la tasa de uso elevado, por el grupo de entre 6 a 10 años de experiencia, con un punto de diferencia entre ambos.

En cuanto a la disponibilidad y uso escaso de los recursos las mayores tasas se señalan en el grupo de menor experiencia. Los más nóveles reúnen las tasas más altas de inferior uso o disponibilidad en 5 de los 10 ítems (disponibilidad de tablet y disponibilidad y uso de USB/disco duro portátil y de conexión inalámbrica). El siguiente grupo en cuanto a experiencia laboral, entre 6 y 10 años, indica las tasas más elevadas de uso o disponibilidad escasa en 4 ítems: disponibilidad y uso de almacenamiento en la nube y de herramientas que permiten el trabajo y almacenamiento en la red como Dropbox y Google Drive. El ítem restante, uso de la *tablet*, recoge una proporción mayor de utilización escasa por parte del colectivo de entre 11 a 20 años de experiencia, frente al resto de grupos. Las personas con mayor experiencia no indican las tasas más elevadas de uso escaso en ninguno de los recursos de este factor.

Los valores medios acumulan las mayores tasas en el grupo de menor experiencia (5 ítems), seguido por el siguiente grupo en cuanto a experiencia, con 3 ítems. Las mayores tasas en valores medios son para los grupos con más experiencia, una en cada uno de ellos.

Tabla 4.16. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 3 según años de experiencia laboral

		1 a 5	6 a 10	11 a 20	< 21
D. Tablet	Bajo	85,90%	83,30%	85,50%	66,10%
	Medio	5,30%	8,30%	3,90%	6,50%
	Alto	8,80%	8,30%	10,50%	27,40%
U. Tablet	Bajo	87,60%	85,80%	88,80%	69,40%
	Medio	4,10%	8,30%	4,60%	4,80%
	Alto	8,20%	5,80%	6,60%	25,80%
D. Almacenamiento nube	Bajo	51,80%	55,80%	46,70%	38,70%
	Medio	27,10%	17,50%	21,70%	9,70%
	Alto	21,20%	26,70%	31,60%	51,60%
U. Almacenamiento nube	Bajo	57,60%	60,80%	59,90%	43,50%
	Medio	24,10%	15,80%	21,70%	12,90%
	Alto	18,20%	23,30%	18,40%	43,50%
D. USB-disco duro	Bajo	51,80%	47,50%	39,50%	30,60%
	Medio	21,20%	20,80%	24,30%	14,50%
	Alto	27,10%	31,70%	36,20%	54,80%
U. USB-disco duro	Bajo	54,10%	48,30%	43,40%	37,10%
	Medio	22,90%	21,70%	28,90%	33,90%
	Alto	22,90%	30,00%	27,60%	29,00%
D. Conexión inalámbrica	Bajo	48,20%	44,20%	46,70%	41,90%
	Medio	28,20%	21,70%	18,40%	9,70%
	Alto	23,50%	34,20%	34,90%	48,40%
U. Conexión inalámbrica	Bajo	53,50%	44,20%	48,70%	45,20%
	Medio	24,10%	24,20%	21,70%	11,30%
	Alto	22,40%	31,70%	29,60%	43,50%
D. Dropbox, G.Drive...	Bajo	52,90%	56,70%	51,30%	35,50%
	Medio	26,50%	18,30%	17,80%	14,50%
	Alto	20,60%	25,00%	30,90%	50,00%
U. Dropbox, G.Drive...	Bajo	60,00%	61,70%	59,20%	40,30%
	Medio	25,90%	18,30%	22,40%	32,30%
	Alto	14,10%	20,00%	18,40%	27,40%

Nota: D. es disponibilidad; U. es uso. Elaboración propia.

Atendiendo al tipo de contratación (tabla 4.17), las tasas más altas en cuanto a uso y disponibilidad de las herramientas analizadas en el factor número 3 figuran en todos los casos entre las personas que trabajan por cuenta propia con notable diferencia respecto a los otros dos grupos.

Respecto al uso y la disponibilidad baja, en 6 de los ítems las tasas más elevadas se encuentran entre quienes trabajan por cuenta ajena en el sector privado y en los cuatro

restantes (disponibilidad y uso del USB/disco duro portátil y de la conexión inalámbrica) figuran entre quienes trabajan por cuenta ajena en el sector público.

El sector de las personas que trabajan por cuenta propia reúne las tasas superiores en niveles medios en 5 de los 10 ítems analizados y el grupo de empleo privado en los 4 restantes: dos en el caso de los empleados públicos y dos entre quienes trabajan por cuenta ajena.

Tabla 4.17. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 3 según tipo de contratación

		Público	Privado cuenta ajena	Privado cuenta propia
D. Tablet	Bajo	82,70%	86,10%	45,80%
	Medio	5,00%	5,80%	12,50%
	Alto	12,40%	8,10%	41,70%
U. Tablet	Bajo	82,70%	88,80%	70,80%
	Medio	6,90%	3,90%	8,30%
	Alto	10,40%	7,30%	20,80%
D. Almacenamiento nube	Bajo	47,50%	52,50%	20,80%
	Medio	20,80%	22,00%	20,80%
	Alto	31,70%	25,50%	58,30%
U. Almacenamiento nube	Bajo	56,90%	58,70%	37,50%
	Medio	21,80%	19,70%	16,70%
	Alto	21,30%	21,60%	45,80%
D. USB-disco duro	Bajo	52,50%	40,90%	12,50%
	Medio	16,80%	25,50%	25,00%
	Alto	30,70%	33,60%	62,50%
U. USB-disco duro	Bajo	50,00%	47,90%	20,80%
	Medio	27,70%	25,90%	20,80%
	Alto	22,30%	26,30%	58,30%
D. Conexión inalámbrica	Bajo	56,90%	39,80%	20,80%
	Medio	16,80%	25,90%	20,80%
	Alto	26,20%	34,40%	58,30%
U. Conexión inalámbrica	Bajo	56,90%	44,80%	20,80%
	Medio	19,30%	24,70%	25,00%
	Alto	23,80%	30,50%	54,20%
D. Dropbox, G.Drive...	Bajo	52,00%	53,30%	16,70%
	Medio	19,80%	20,80%	25,00%
	Alto	28,20%	25,90%	58,30%
U. Dropbox, G.Drive...	Bajo	57,90%	59,80%	33,30%
	Medio	28,20%	20,80%	20,80%
	Alto	13,90%	19,30%	45,80%

Nota: D. es disponibilidad; U. es uso. Elaboración propia.

Respecto al ámbito de actuación (tabla 4.18) quienes trabajan combinando sector urbano y rural concentran las tasas mayores en 8 de los ítems. Es así en los 5 ítems referidos a la disponibilidad de recursos y en 3 de ellos en cuanto a uso. No obstante, las mayores tasas de uso elevado de los sistemas de almacenamiento y trabajo en la nube Google Drive y Dropbox, así como del USB/disco duro portátil son indicadas entre quienes trabajan en el entorno rural. Entre las personas que desarrollan su actividad en el área urbana únicamente no se recogen las tasas más altas de uso o disponibilidad elevada en ninguno de los ítems.

Sin embargo, el sector urbano apunta las tasas superiores en los niveles de uso o disponibilidad más bajos en 7 de los 10 ítems, superada por el sector rural en la disponibilidad de la tablet y el USB/disco duro y el uso del almacenamiento en la nube.

A este respecto es curioso el caso del USB/disco duro portátil, que acumula la tasa más baja de disponibilidad en el entorno rural (48,4% indica disponibilidad baja) y a su vez recoge la mayor tasa en utilización alta del mismo (36,6% en este sector).

Las tasas más altas en los valores medios de uso y disponibilidad se concentran entre quienes trabajan en ambos sectores (7 de los 10 ítem). El entorno urbano engloba las tasas más altas en valores medios de disponibilidad de la conexión inalámbrica y uso de dicha conexión y del USB/disco duro portátil.

Tabla 4.18. Tasa de uso y disponibilidad de las herramientas del factor 3 según el ámbito de actuación.

		Urbano	Rural	Ambos
D. Tablet	Bajo	86,30%	88,20%	62,70%
	Medio	5,30%	5,40%	7,20%
	Alto	8,40%	6,50%	30,10%
U. Tablet	Bajo	88,80%	88,20%	68,70%
	Medio	4,40%	6,50%	7,20%
	Alto	6,90%	5,40%	24,10%
D. Almacenamiento nube	Bajo	54,50%	50,50%	30,10%
	Medio	20,90%	15,10%	27,70%
	Alto	24,60%	34,40%	42,20%
U. Almacenamiento nube	Bajo	60,70%	61,30%	41,00%
	Medio	19,90%	14,00%	26,50%
	Alto	19,30%	24,70%	32,50%
D. USB-disco duro	Bajo	44,20%	48,40%	42,20%
	Medio	24,60%	11,80%	15,70%
	Alto	31,20%	39,80%	42,20%
U. USB-disco duro	Bajo	49,80%	46,20%	41,00%
	Medio	25,50%	17,20%	34,90%
	Alto	24,60%	36,60%	24,10%
D. Conexión inalámbrica	Bajo	47,00%	46,20%	42,20%
	Medio	24,00%	17,20%	15,70%
	Alto	29,00%	36,60%	42,20%
U. Conexión inalámbrica	Bajo	50,50%	46,20%	45,80%
	Medio	24,30%	18,30%	15,70%
	Alto	25,20%	35,50%	38,60%
D. Dropbox, G.Drive...	Bajo	56,70%	51,60%	30,10%
	Medio	19,30%	17,20%	28,90%
	Alto	24,00%	31,20%	41,00%
U. Dropbox, G.Drive...	Bajo	62,90%	59,10%	37,30%
	Medio	19,60%	19,40%	45,80%
	Alto	17,40%	21,50%	16,90%

Nota: D. es disponibilidad; U. es uso. Elaboración propia.

4.1.1.4. Factor número 4: Uso de las TIC y satisfacción laboral.

Como recogíamos anteriormente, este factor se compone de ocho ítems: siete sobre los usos de las TIC, en base a la clasificación realizada en el capítulo anterior, y un ítem sobre la autopercepción de la satisfacción laboral (Tabla 4.19).

Respecto al uso de las herramientas, la media más alta la encontramos en su utilización como herramientas de gestión y administración y herramientas para la comunicación (3,96), seguido de su uso como herramientas para la formación (3,44), el trabajo colaborativo (3,34), para la difusión (3,27) y como herramienta didáctica (3,26). En último lugar se sitúa el uso como herramienta para la gestión del tiempo, siendo la única opción con una media por debajo de tres.

La mediana, en las diferentes opciones de uso de las TIC se sitúa entre 4 puntos en las cinco opciones más utilizadas y en 3 puntos en las dos menos utilizadas. La moda varía entre el 5 (comunicación, gestión, difusión y formación), el 4 (trabajo colaborativo) y el 3 (herramienta didáctica y de gestión del tiempo).

La desviación estándar más pequeña la encontramos en su utilización como herramienta de comunicación (1,235) y la mayor en su uso como instrumento para la difusión (1,73). Los máximos se sitúan en 5 y los mínimos en 0 en todas las opciones.

Tabla 4.19. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el factor número 4

	Satisfacción laboral	Comunic.	Gestión y adminin.	Herramienta didáctica	Gest. tiempo	Trabajo colaborat.	Difus.	Formac.
Media	3,58	3,96	3,96	3,26	2,88	3,34	3,27	3,44
Mediana	4	4	4	3	3	4	4	4
Moda	4	5	5	3	3	4	5	5
Desviación	1,02	1,24	1,25	1,44	1,54	1,46	1,73	1,57
Varianza	1,04	1,5	1,55	2,07	2,4	2,14	3	2,45
Mínimo	1	0	0	0	0	0	0	0
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5

Elaboración propia

Atendiendo a la satisfacción laboral, encontramos una media elevada de autopercepción (3,58 en una escala del 1 al 5), con una mediana y moda de 4 y una desviación estándar de 1,02. El máximo señalado es de 5 y el mínimo de 1. El factor en su conjunto presenta una media de 3,46; una desviación estándar de 0,96, un mínimo de 0,13 y un máximo de 5.

Respecto a la utilización de las TIC en función del sexo de las personas participantes (tabla 1.20), los hombres manifiestan tasas ligeramente más elevadas de uso alto en cinco de los siete ítems, siendo superados por las mujeres en la utilización como herramientas de gestión y administración y como herramientas para la formación.

Las tasas más bajas de uso son indicadas por las mujeres salvo en el ítem de utilización como herramienta de gestión y administración, donde la tasa de hombres que indica poco uso es superior a la de las mujeres.

Las tasas más elevadas en valores medios son ocupadas en cuatro de los ítems por hombres y los tres restantes por mujeres.

Tabla 4.20. Tasa de utilización de las TIC en función del sexo

Herramienta de...		Hombre	Mujer
Comunicación	Bajo	4,20%	4,70%
	Medio	24,00%	24,30%
	Alto	71,90%	71,10%
Gestión y administración	Bajo	6,30%	4,70%
	Medio	22,90%	23,00%
	Alto	70,80%	72,30%
Herramienta didáctica	Bajo	11,50%	14,20%
	Medio	38,50%	38,70%
	Alto	50,00%	47,10%
Gestión tiempo	Bajo	13,50%	21,30%
	Medio	45,80%	40,90%
	Alto	40,60%	37,70%
Trabajo colaborativo	Bajo	10,40%	12,50%
	Medio	34,40%	33,80%
	Alto	55,20%	53,70%
Difusión	Bajo	13,50%	21,80%
	Medio	31,30%	24,00%
	Alto	55,20%	54,20%
Formación	Bajo	11,50%	15,00%
	Medio	31,30%	27,00%
	Alto	57,30%	58,10%

Elaboración propia

En función de la edad de las personas participantes (tabla 4.21) las tasas superiores de utilización elevada de las TIC se dividen en función del tipo de uso. El grupo de entre 30 y 39 años suma mayores tasas en gestión del tiempo, trabajo colaborativo y herramientas

de difusión. Le sigue el grupo de más edad, con tasas más elevadas en utilización amplia de las TIC como herramienta didáctica y para la formación. El grupo de entre 40 y 49 años aúna las mayores tasas de uso como herramienta de comunicación y la franja más joven como herramienta de gestión y administración.

Tabla 4.21. Tasa de utilización de las TIC en función de la edad

		> 30	30-39	40-49	< 50
Comunicación	Bajo	2,30%	5,40%	5,10%	4,80%
	Medio	26,30%	23,40%	22,60%	27,00%
	Alto	71,40%	71,30%	72,30%	68,30%
Gestión y administración	Bajo	3,80%	8,40%	2,20%	3,20%
	Medio	16,50%	25,70%	22,60%	31,70%
	Alto	79,70%	65,90%	75,20%	65,10%
Herramienta didáctica	Bajo	18,80%	15,00%	10,20%	6,30%
	Medio	39,80%	35,90%	39,40%	42,90%
	Alto	41,40%	49,10%	50,40%	50,80%
Gestión tiempo	Bajo	16,50%	24,60%	17,50%	19,00%
	Medio	51,90%	35,30%	40,90%	42,90%
	Alto	31,60%	40,10%	41,60%	38,10%
Trabajo colaborativo	Bajo	9,80%	13,80%	9,50%	17,50%
	Medio	36,80%	30,50%	35,80%	34,90%
	Alto	53,40%	55,70%	54,70%	47,60%
Difusión	Bajo	21,80%	20,40%	16,80%	23,80%
	Medio	21,10%	21,60%	36,50%	22,20%
	Alto	57,10%	58,10%	46,70%	54,00%
Formación	Bajo	12,80%	15,60%	16,10%	9,50%
	Medio	27,80%	28,10%	27,70%	28,60%
	Alto	59,40%	56,30%	56,20%	61,90%

Elaboración propia

Las tasas más elevadas que indican poco uso se dividen entre los tres grupos de edad más jóvenes. El grupo de entre 30 y 39 años recoge las mayores tasas en 4 de los ítems: herramientas de comunicación, herramientas de gestión y administración, herramientas de gestión del tiempo y herramientas para el trabajo colaborativo. El grupo más joven, de menores de 30, suma las mayores tasas de uso escaso en cuanto a herramientas didácticas

y de difusión. Por último, el grupo de entre 40 y 49 años supera al resto en la tasa de uso bajo como herramienta para la formación.

Las mayores tasas en puntos intermedios se concentran entre los más jóvenes (3 ítems) y los más mayores (3 ítems). En el ítem restante, como herramienta de difusión, la tasa más elevada en el nivel medio de uso se produce en el grupo de entre 40 y 49 años.

Atendiendo a la experiencia laboral de las personas participantes (tabla 4.22), los educadores y educadoras con más experiencia acumulan las tasas superiores de uso elevado en todos los ítems salvo en su utilización como herramienta de difusión, donde las mayores tasas son señaladas por el grupo de 11 a 20 años de experiencia laboral. Es destacable que, en este último ítem, los tres grupos superan al de mayor experiencia en tasas de uso elevado.

En cuanto al menor uso de las TIC, las tasas más elevadas se acumulan en el grupo de menor experiencia (3 de los 7 ítems). El grupo de mayor experiencia suma una tasa más elevada en este rango en el caso de la utilización como herramienta comunicativa. En el uso como instrumento para la gestión del tiempo el mayor porcentaje se acumula entre quienes tienen entre 11 y 20 años de experiencia. El grupo que acumula entre 6 y 10 años suma las mayores tasas de uso bajo en cuanto a herramienta para el trabajo colaborativo. En cuanto al uso como herramienta para la formación, la tasa más alta (15,8) de bajo uso es señalada en igual medida entre quienes tienen de 6 a 10 años de experiencia laboral y quienes suman de 11 a 20 años.

Las tasas más altas en valores medios se reparten entre los participantes con menor experiencia (3 ítems) y quienes tienen entre 6 a 10 años de experiencia (3 ítems). En el caso del uso como herramienta de difusión, la tasa más alta en valores medios se encuentra en el grupo de mayor experiencia, quienes superan los 20 años en la profesión.

Tabla 4.22. Tasa de utilización de las TIC en función de la experiencia laboral

		1 a 5	6 a 10	11 a 20	< 21
Comunicación	Bajo	5,30%	5,00%	2,60%	6,50%
	Medio	31,20%	23,30%	20,40%	16,10%
	Alto	63,50%	71,70%	77,00%	77,40%
Gestión y administración	Bajo	7,60%	3,30%	3,90%	3,20%
	Medio	22,90%	25,80%	21,70%	21,00%
	Alto	69,40%	70,80%	74,30%	75,80%
Herramienta didáctica	Bajo	18,20%	14,20%	11,20%	6,50%
	Medio	39,40%	40,80%	40,10%	29,00%
	Alto	42,40%	45,00%	48,70%	64,50%
Gestión tiempo	Bajo	18,20%	20,00%	23,70%	14,50%
	Medio	49,40%	40,00%	40,80%	27,40%
	Alto	32,40%	40,00%	35,50%	58,10%
Trabajo colaborativo	Bajo	12,40%	15,00%	10,50%	9,70%
	Medio	36,50%	34,20%	35,50%	22,60%
	Alto	51,20%	50,80%	53,90%	67,70%
Difusión	Bajo	25,30%	16,70%	18,40%	17,70%
	Medio	19,40%	28,30%	25,00%	37,10%
	Alto	55,30%	55,00%	56,60%	45,20%
Formación	Bajo	14,70%	15,80%	15,80%	6,50%
	Medio	27,10%	32,50%	26,30%	24,20%
	Alto	58,20%	51,70%	57,90%	69,40%

Elaboración propia

La tabla 4.23 muestra la utilización de las TIC en función del tipo de contratación de las personas participantes. Las tasas de uso alto más elevadas se encuentran entre quienes trabajan por cuenta propia en cinco de los siete ítems analizados. Únicamente en dos de ellos las tasas más pronunciadas se agrupan en el colectivo de empleados públicos (herramientas de gestión y administración y de gestión del tiempo) y en ningún ítem entre empleados por cuenta ajena en el sector privado.

Tabla 4.23. Tasa de utilización de las TIC según el tipo de contratación

		Público	Privado cuenta ajena	Privado cuenta propia
Comunicación	Bajo	4,50%	4,20%	0,00%
	Medio	22,80%	25,50%	8,30%
	Alto	72,80%	70,30%	91,70%
Gestión y administración	Bajo	5,00%	5,00%	4,20%
	Medio	19,80%	24,30%	20,80%
	Alto	75,20%	70,70%	75,00%
Herramienta didáctica	Bajo	17,30%	12,40%	0,00%
	Medio	35,60%	44,40%	16,70%
	Alto	47,00%	43,20%	83,30%
Gestión tiempo	Bajo	22,80%	17,80%	4,20%
	Medio	38,10%	43,20%	58,30%
	Alto	39,10%	39,00%	37,50%
Trabajo colaborativo	Bajo	12,40%	11,60%	4,20%
	Medio	35,10%	33,20%	20,80%
	Alto	52,50%	55,20%	75,00%
Difusión	Bajo	19,80%	21,60%	0,00%
	Medio	28,70%	22,80%	20,80%
	Alto	51,50%	55,60%	79,20%
Formación	Bajo	12,40%	17,40%	4,20%
	Medio	25,70%	31,30%	12,50%
	Alto	61,90%	51,40%	83,30%

Elaboración propia

Las tasas más altas en niveles bajos de uso se dan principalmente entre empleados públicos (4 de los 7 ítems), aunque en tres de ellos (herramienta didáctica, herramienta de gestión del tiempo y herramienta de trabajo colaborativo) las tasas de escaso uso entre empleados del sector privado por cuenta ajena son superiores. En el caso del uso como herramienta de gestión y administración, los niveles más altos de uso inferior de las TIC muestran la misma tasa en el sector público y privado por cuenta ajena. Los empleados por cuenta propia no muestran tasas elevadas de uso escaso en ninguno de los ítems y en tres de ellos la proporción que ha señalado este aspecto es de un 0%.

Las mayores tasas en niveles medios de uso se concentran entre empleados del sector privado por cuenta ajena (4 ítems), empleados públicos (2 ítems) y, en último lugar, trabajadores por cuenta propia (1 ítem).

En la tabla 4.24 se muestran las tasas de uso de las TIC en función del ámbito de actuación. En el nivel más alto de uso de las TIC las tasas más elevadas se concentran en el grupo de participantes que trabajan combinando el entorno rural y urbano, con la excepción de su uso como herramienta de difusión en el que la tasa entre trabajadores en el sector urbano es ligeramente superior a la de ambos sectores.

En los niveles más bajos de uso de las TIC encontramos las tasas más altas entre aquellos que trabajan en el ámbito urbano en cinco de los siete ítems. Estas tasas de uso inferior son más altas en el sector rural en la utilización de las TIC como herramienta para el trabajo colaborativo y por quienes trabajan en el entorno urbano y rural de manera combinada en el caso del uso como herramienta didáctica.

Tabla 4.24. Tasa de utilización de las TIC en función del ámbito de actuación

		Urbano	Rural	Ambos
Comunicación	Bajo	5,30%	4,30%	2,40%
	Medio	26,20%	26,90%	14,50%
	Alto	68,50%	68,80%	83,10%
Gestión y administración	Bajo	6,50%	1,10%	3,60%
	Medio	22,40%	29,00%	20,50%
	Alto	71,00%	69,90%	75,90%
Herramienta didáctica	Bajo	12,80%	15,10%	16,90%
	Medio	41,70%	46,20%	20,50%
	Alto	45,50%	38,70%	62,70%
Gestión tiempo	Bajo	21,20%	20,40%	14,50%
	Medio	41,70%	50,50%	34,90%
	Alto	37,10%	29,00%	50,60%
Trabajo colaborativo	Bajo	12,80%	14,00%	8,40%
	Medio	34,30%	34,40%	31,30%
	Alto	53,00%	51,60%	60,20%
Difusión	Bajo	22,40%	20,40%	12,00%
	Medio	23,10%	26,90%	33,70%
	Alto	54,50%	52,70%	54,20%
Formación	Bajo	17,40%	10,80%	7,20%
	Medio	30,20%	23,70%	24,10%
	Alto	52,30%	65,60%	68,70%

Elaboración propia

Las tasas de uso medio más elevadas se encuentran preferentemente entre quienes trabajan en el sector rural, es así en los cinco primeros ítems. En el sexto ítem quienes combinan ambos sectores de trabajo presentan la tasa más elevada en uso medio y en el séptimo ítem, el porcentaje más elevado en este punto se recoge entre trabajadores del ámbito urbano.

Respecto al ítem de satisfacción laboral, también incluido en este factor, contamos con una publicación derivada de la tesis donde se analiza exhaustivamente relacionándolo con variables laborales y sociodemográficas (Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2020).

Respecto al sexo se observan pequeñas diferencias entre hombres y mujeres, especialmente en los valores intermedios donde ellas lo señalan 7 puntos por encima de ellos.

Refiriéndonos a la edad, las personas más jóvenes señalan con más frecuencia los valores inferiores de satisfacción laboral y a medida que aumenta la edad se señalan preferentemente los grados más elevados. No obstante, los dos grados extremos, nada satisfechos y muy satisfechos son, en ambos casos, señalados en mayor tasa por el grupo de menores de 30 años.

Respecto a la experiencia laboral, quienes tienen menos experiencia señalan en mayor medida los índices más bajos de satisfacción laboral, frente a los más experimentados que señalan valores más altos. En todos los casos, salvo el rango entre 6 y 10 años, las opciones más elevadas de satisfacción superan la tasa del 50% de la muestra.

En cuanto al tipo de contratación, los valores altos de satisfacción laboral son señalados en mayor medida por quienes trabajan en el sector público, seguidos de los empleados por cuenta propia y en último lugar los trabajadores del sector privado. Ningún empleado por cuenta propia indica el nivel más bajo de satisfacción laboral y en estos niveles inferiores los empleados por cuenta ajena en el sector privado acumulan las tasas más altas (figura 4.3).

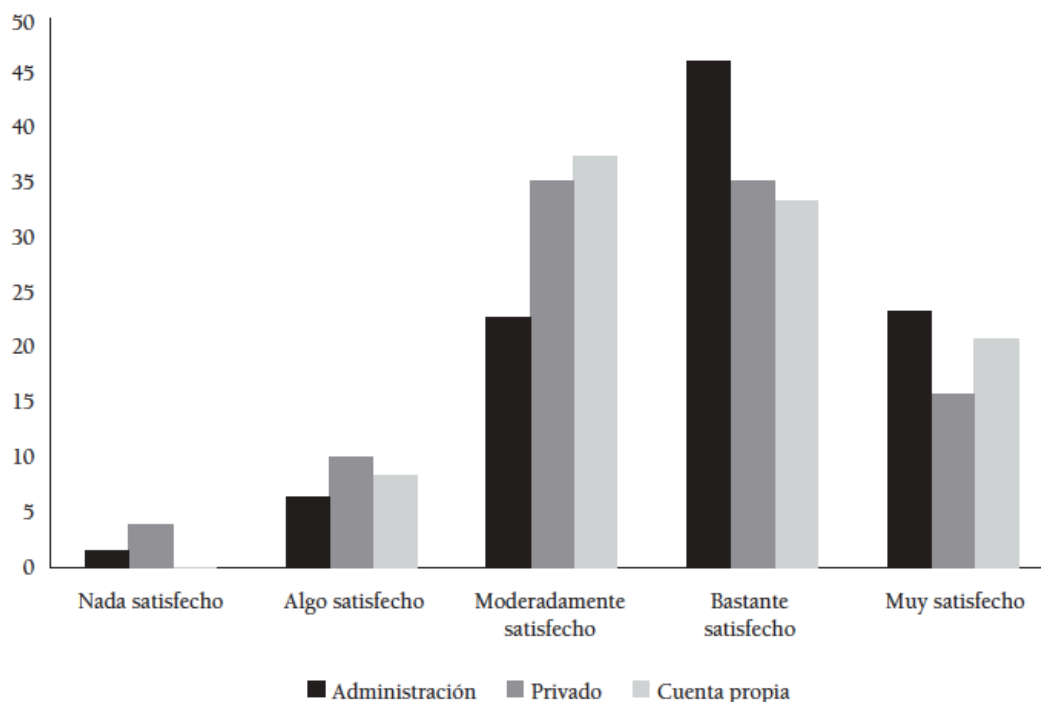


Figura 4.3. Grado de satisfacción en relación con la situación laboral de contratación/empleo. Fuente: Martínez-Pérez y Lezcano Barbero (2020).

Respecto a los entornos de trabajo las tasas de satisfacción se encuentran repartidas, siendo las opciones elevadas las más señaladas en los diferentes ámbitos: en primera posición se encuentran quienes trabajan en ambos entornos (61,45%), seguido de las personas que desarrollan su labor en el ámbito rural (58,25) y quienes trabajan en el entorno urbano (49,46%). Las opciones desfavorables se señalan principalmente en el ámbito urbano (13,71%), seguido del rural (12,9%) y, en último lugar, en ambos entornos (10,84%).

4.1.1.5. Factor número 5: Valoración de las TIC.

Recogíamos en el capítulo anterior como este factor se compone de siete ítems en los que las personas deben acreditar su grado de acuerdo con unas determinadas afirmaciones acerca de las TIC en educación social positivas y negativas.

Las afirmaciones, cuyos descriptivos incluimos en la tabla 4.25, eran la siguientes:

- Af.1) Las TIC deben estar integradas en el trabajo del educador y educadora social del siglo XXI.
- Af.2) Las TIC e internet pueden mejorar la autonomía de los usuarios y usuarias.

- Af.3) Para aprovechar al máximo las TIC es necesario un cambio importante en el modo de actuar del sector social.
- Af.4) Los educadores y educadoras sociales deben saber aconsejar a los usuarios y usuarias en el uso seguro de la red.
- Af.5) Las TIC me ayudan a trabajar de manera colaborativa con otros profesionales.
- Af.6) Internet, blogs y redes sociales suponen una herramienta para visibilizar la educación social.
- Af.7) Introducir las TIC supone una pérdida de tiempo en mi trabajo diario.

Tabla 4.25. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el factor número 4.

	Af.1	Af.2	Af.3	Af.4	Af.5	Af.6	Af.7
Media	4,71	4,45	4,22	4,67	4,24	4,57	0,68
Mediana	5	5	5	5	5	5	0
Moda	5	5	5	5	5	5	0
Desviación	0,68	0,84	0,96	0,66	1,03	0,8	1,21
Varianza	0,47	0,70	0,92	0,44	1,06	0,63	1,48
Mínimo	0	0	0	0	0	0	0
Máximo	5	5	5	5	5	5	5

Elaboración propia

La afirmación con una media superior, y por tanto con mayor grado de acuerdo entre las personas participantes, es que las TIC deben estar integradas en el trabajo de los educadores y educadoras sociales (4,71), seguida de la afirmación que indica que los educadores/as sociales deben saber aconsejar a los usuarios sobre el uso seguro de la red (4,67). Le sigue la afirmación que indica que la red puede ser una importante herramienta para la visibilización de la profesión (4,57) y el enunciado que indica que las TIC pueden mejorar la autonomía de las personas usuarias (4,45). Más bajo se encuentra la afirmación del uso de las TIC como herramienta colaborativa (4,24) y la frase que indica que para utilizar las TIC es necesario un cambio en el sector social (4,22). En cualquier caso, estas seis primeras afirmaciones cuentan con medias muy positivas, por encima de cuatro y, algunas, cercanas al máximo de cinco. En todas ellas tanto la moda como la mediana se encuentran en la frecuencia más alta, cinco y su desviación estándar en valores entre 0,664 y 1,028.

La afirmación que obtiene menor grado de acuerdo medio, muy distanciada de las otras seis, es aquella que indica que utilizar las TIC supone una pérdida de tiempo en el trabajo diario (0,675). En el caso de esta séptima afirmación mediana y moda se sitúan en el valor mínimo posible de 0 y la desviación típica en 1,22. La formulación de esta afirmación se realiza de forma que requiera una respuesta inversa a las anteriores, esperando una respuesta coherente por parte de las personas participantes y no una respuesta automática, siguiendo a los ítems anteriores.

La media del factor en su conjunto (4,45) nos indica que la valoración sobre las TIC es positiva entre las personas participantes en el cuestionario. Una desviación estándar de 0,58, un mínimo de 0,71 y un máximo de 5. Es preciso indicar que para el cálculo de la media del factor se ha recodificado el último ítem (Af.7) de manera que en las siete afirmaciones la valoración negativa de las TIC se encontrase en el 1 y la más favorable en el 5.

En la tabla 4.26 recogemos las tasas de valoración de las personas participantes ante las afirmaciones en función del sexo. Las tasas de acuerdo alto son elevadas en ambos casos. Entre los seis ítems que recogen opiniones favorables a la inclusión de las TIC en cuatro de ellos la tasa de hombres que manifiesta acuerdo alto es superior a la de mujeres, en los dos restantes la tasa de mujeres supera a la de hombres. En el ítem que manifiesta una opinión negativa a la inclusión de las TIC en el ámbito socioeducativo es mayor la tasa de mujeres que indica un acuerdo elevado con la misma.

En cuanto al grado de acuerdo bajo, la tasa de hombres y mujeres en las opiniones favorables a la integración de las TIC queda repartida, con tres ítems con mayores tasas en cada sexo. En la valoración desfavorable es superior el número de hombres que indican acuerdo bajo.

Los valores medios en los ítems favorables presentan tasas superiores en las mujeres en cuatro de ellos y en los hombres en dos de ellos. La opinión negativa acumula una tasa superior en valores medios entre el grupo de mujeres participantes.

Tabla 4.26. Tasa de acuerdo con los ítems que componen el factor 5 en función del sexo.

		Hombre	Mujer
Las TIC deben estar integradas en el trabajo del educador y educadora social del siglo XXI	Bajo	0,00%	1,00%
	Medio	2,10%	5,10%
	Alto	97,90%	93,90%
Las TIC e internet pueden mejorar la autonomía de los usuarios y usuarias	Bajo	0,00%	1,20%
	Medio	11,50%	12,00%
	Alto	88,50%	86,80%
Para aprovechar al máximo las TIC es necesario un cambio importante en el modo de actuar del sector social	Bajo	0,00%	2,00%
	Medio	15,60%	22,10%
	Alto	84,40%	76,00%
Los educadores y educadoras sociales deben saber aconsejar a los usuarios y usuarias en el uso seguro de la red	Bajo	1,00%	0,50%
	Medio	5,20%	4,90%
	Alto	93,80%	94,60%
Las TIC me ayudan a trabajar de manera colaborativa con otros profesionales	Bajo	2,10%	2,50%
	Medio	12,50%	15,70%
	Alto	85,40%	81,90%
Internet, blogs y redes sociales suponen una herramienta para visibilizar la educación social	Bajo	1,00%	1,20%
	Medio	10,40%	8,60%
	Alto	88,50%	90,20%
Introducir las TIC supone una pérdida de tiempo en mi trabajo diario	Bajo	90,60%	80,40%
	Medio	6,30%	13,50%
	Alto	3,10%	6,10%

Elaboración propia

Diferenciando los resultados en función de la edad de las personas participantes (tabla 4.27), quienes mayores tasas altas de acuerdo con las afirmaciones positivas acumulan son aquellos que tienen entre 30 y 39 años (3 ítems), seguidos del grupo de más edad (2 ítems) y el grupo de entre 40 y 49 años.

Tabla 4.27. Tasa de acuerdo con los ítems que componen el factor 5 en función de la edad.

		> 30	30-39	40-49	< 50
Las TIC deben estar integradas en el trabajo del educador y educadora social del siglo XXI	Bajo	0,00%	1,20%	1,50%	0,00%
	Medio	6,80%	3,60%	5,10%	1,60%
	Alto	93,20%	95,20%	93,40%	98,40%
Las TIC e internet pueden mejorar la autonomía de los usuarios y usuarias	Bajo	0,00%	1,80%	1,50%	0,00%
	Medio	21,80%	6,60%	8,80%	12,70%
	Alto	78,20%	91,60%	89,80%	87,30%
Para aprovechar al máximo las TIC es necesario un cambio importante en el modo de actuar del sector social	Bajo	1,50%	1,20%	2,20%	1,60%
	Medio	21,80%	18,00%	23,40%	20,60%
	Alto	76,70%	80,80%	74,50%	77,80%
Los educadores y educadoras sociales deben saber aconsejar a los usuarios y usuarias en el uso seguro de la red	Bajo	0,00%	1,20%	0,70%	0,00%
	Medio	5,30%	3,00%	8,00%	3,20%
	Alto	94,70%	95,80%	91,20%	96,80%
Las TIC me ayudan a trabajar de manera colaborativa con otros profesionales	Bajo	2,30%	3,00%	2,90%	0,00%
	Medio	15,00%	15,00%	13,90%	19,00%
	Alto	82,70%	82,00%	83,20%	81,00%
Internet, blogs y redes sociales suponen una herramienta para visibilizar la educación social	Bajo	0,80%	1,80%	0,70%	1,60%
	Medio	10,50%	6,00%	9,50%	12,70%
	Alto	88,70%	92,20%	89,80%	85,70%
Introducir las TIC supone una pérdida de tiempo en mi trabajo diario	Bajo	78,20%	81,40%	86,10%	84,10%
	Medio	15,00%	13,80%	8,00%	11,10%
	Alto	6,80%	4,80%	5,80%	4,80%

Elaboración propia

El grupo más joven, menores de 30 años, acumula tasas más bajas que otros grupos de edad en los niveles altos de acuerdo en las diferentes afirmaciones. Sin embargo, este grupo sí obtiene la mayor tasa de acuerdo elevado con la afirmación negativa en torno a las TIC: *Introducir las TIC supone una pérdida de tiempo en mi trabajo diario*. Resulta curioso que el grupo de más edad, enmarcado entre los denominados no nativos digitales, junto al grupo de entre 30 y 39 años, sea el que menor acuerdo elevado muestre con esta cuestión.

El grupo de entre 40 y 49 años suma las mayores tasas de bajo acuerdo en cuatro de los ítems (3 positivos a la integración de las TIC y el ítem negativo), seguido por el grupo de

entre 30 y 39 años con las mayores tasas de bajo acuerdo en tres de ellos. El grupo más joven y el más mayor señalan porcentajes de 0% de acuerdo bajo en tres ítems coincidentes en ambos colectivos, en el caso de los mayores de 50 años aparece esta tasa, además, en cuarto ítem.

En la tabla 4.28 se recogen las tasas de acuerdo con las afirmaciones en función de la experiencia laboral. Las tasas más altas de acuerdo elevado con las afirmaciones positivas a la inserción de las TIC en el sector se agrupan en los perfiles de más edad: tres ítems entre quienes acumulan más de 21 años y dos entre quienes suman entre 11 y 20 años de experiencia. El grupo entre 6 y 10 años señala la tasa más alta en grado de acuerdo con el ítem positivo restante. La tasa de acuerdo más alta con el ítem reactivo a la inserción de las TIC aparece en el grupo de menor experiencia.

Las tasas más bajas de acuerdo con las afirmaciones favorables a la inserción de las TIC aparecen preferentemente el grupo de menor experiencia (4 ítem) y uno ítem en cada uno de los grupos siguientes. El perfil de personas que acumula más de 21 años de experiencia no manifiesta las tasas más elevadas de acuerdo bajo con las afirmaciones de inclusión de las TIC en ningún caso. Respecto a la afirmación reactiva a la integración de las TIC, quienes suman la mayor tasa de bajo acuerdo son los participantes de entre 11 y 20 años de experiencia.

Tabla 4.28. Tasa de acuerdo con los ítems que componen el factor 5 en función de la experiencia.

		1 a 5	6 a 10	11 a 20	< 21
Las TIC deben estar integradas en el trabajo del educador y educadora social del siglo XXI	Bajo	1,20%	0,00%	1,30%	0,00%
	Medio	6,50%	7,50%	1,30%	1,60%
	Alto	92,40%	92,50%	97,40%	98,40%
Las TIC e internet pueden mejorar la autonomía de los usuarios y usuarias	Bajo	1,80%	0,00%	1,30%	0,00%
	Medio	17,60%	11,70%	7,20%	8,10%
	Alto	80,60%	88,30%	91,40%	91,90%
Para aprovechar al máximo las TIC es necesario un cambio importante en el modo de actuar del sector social	Bajo	2,40%	0,00%	2,00%	1,60%
	Medio	18,80%	19,20%	17,80%	37,10%
	Alto	78,80%	80,80%	80,30%	61,30%
Los educadores y educadoras sociales deben saber aconsejar a los usuarios y usuarias en el uso seguro de la red	Bajo	1,80%	0,00%	0,00%	0,00%
	Medio	5,90%	5,80%	4,60%	1,60%
	Alto	92,40%	94,20%	95,40%	98,40%
Las TIC me ayudan a trabajar de manera colaborativa con otros profesionales	Bajo	2,90%	1,70%	2,60%	1,60%
	Medio	17,10%	15,00%	13,20%	14,50%
	Alto	80,00%	83,30%	84,20%	83,90%
Internet, blogs y redes sociales suponen una herramienta para visibilizar la educación social	Bajo	1,20%	1,70%	0,70%	1,60%
	Medio	11,20%	8,30%	6,60%	9,70%
	Alto	87,60%	90,00%	92,80%	88,70%
Introducir las TIC supone una pérdida de tiempo en mi trabajo diario	Bajo	79,40%	81,70%	86,20%	82,30%
	Medio	12,90%	15,00%	9,20%	11,30%
	Alto	7,60%	3,30%	4,60%	6,50%

Elaboración propia

En la tabla 4.29 recogemos la tasa en las afirmaciones propuestas en función del tipo de contratación de las personas participantes. En los seis ítems favorables a la inserción de las TIC las tasas más altas de acuerdo se dan entre las personas que trabajan por cuenta propia en cuatro de ellos y por los trabajadores públicos en los dos restantes.

Tabla 4.29. Tasa de acuerdo con los ítems que componen el factor 5 según tipo de contratación.

		Público	Privado cuenta ajena	Privado cuenta propia
Las TIC deben estar integradas en el trabajo del educador y educadora social del siglo XXI	Bajo	0,00%	1,20%	0,00%
	Medio	2,50%	6,6%	0,00%
	Alto	97,50%	92,3%	100%
Las TIC e internet pueden mejorar la autonomía de los usuarios y usuarias	Bajo	0,00%	1,50%	0,00%
	Medio	11,90%	12,70%	0,00%
	Alto	88,10%	85,70%	100%
Para aprovechar al máximo las TIC es necesario un cambio importante en el modo de actuar del sector social	Bajo	1,00%	1,50%	0,00%
	Medio	25,70%	17,40%	12,50%
	Alto	73,30%	81,10%	87,50%
Los educadores y educadoras sociales deben saber aconsejar a los usuarios y usuarias en el uso seguro de la red	Bajo	0,00%	0,80%	0,00%
	Medio	3,50%	6,20%	4,20%
	Alto	96,50%	93,10%	95,80%
Las TIC me ayudan a trabajar de manera colaborativa con otros profesionales	Bajo	1,50%	2,70%	4,20%
	Medio	13,40%	15,40%	12,50%
	Alto	85,10%	81,90%	83,30%
Internet, blogs y redes sociales suponen una herramienta para visibilizar la educación social	Bajo	0,50%	1,50%	0,00%
	Medio	8,40%	8,90%	4,20%
	Alto	91,10%	89,60%	95,80%
Introducir las TIC supone una pérdida de tiempo en mi trabajo diario	Bajo	84,70%	79,90%	95,80%
	Medio	7,90%	15,10%	4,20%
	Alto	7,40%	5,00%	0,00%

Elaboración propia

Es destacable que en dos de las afirmaciones: “*Las TIC deben estar integradas en el trabajo del educador y educadora social del siglo XXI*” y “*Las TIC e internet pueden mejorar la autonomía de los usuarios y usuarias*” el 100% de los participantes que trabajan por cuenta propia muestran grado alto de acuerdo.

En el menor grado de acuerdo las tasas más altas se dan entre quienes trabajan por cuenta ajena, no obstante, estas tasas son pequeñas en los tres grupos en los seis primeros ítems. Por ejemplo, en la valoración “Los educadores y educadoras sociales deben saber aconsejar a los usuarios y usuarias en el uso seguro de la red” las tasas de acuerdo bajo en empleo público y por cuenta propia son del 0%, en empleo privado por cuenta ajena del 0,80. En los dos primeros ítems propuestos, la respuesta en público y autónomos es

también de 0%, en empleo privado por cuenta ajena se señala en una tasa de 1,2% y 1,5% respectivamente.

En el caso del valor de las TIC para el trabajo colaborativo, las personas que trabajan por cuenta propia son quienes indican una tasa más elevada de acuerdo bajo con la afirmación. Lo mismo sucede con el último ítem que afirma que las TIC suponen una pérdida de tiempo en el trabajo diario.

Las tasas segmentadas por ámbitos de trabajo (tabla 4.30) muestran los valores más elevados en el grado alto de acuerdo en un ítem en el caso del entorno urbano, dos ítems en el rural y cuatro entre quienes trabajan en ambas ubicaciones.

Las tasas más elevadas en el grado bajo de acuerdo se encuentran entre quienes trabajan en el entorno urbano con cuatro ítems, seguido del rural con dos ítems. En la afirmación *“Internet, blogs y redes sociales suponen una herramienta para visibilizar la educación social”*, la tasa más alta es similar entre rural y ambos entornos, siendo, a pesar de todo muy escasa (1,20%).

Tabla 4.30. Tasa de acuerdo con los ítems que componen el factor 5 según el ámbito.

		Urbano	Rural	Ambos
Las TIC deben estar integradas en el trabajo del educador y educadora social del siglo XXI	Bajo	1,20%	0,00%	0,00%
	Medio	4,40%	5,40%	4,80%
	Alto	94,40%	94,60%	95,20%
Las TIC e internet pueden mejorar la autonomía de los usuarios y usuarias	Bajo	1,20%	1,10%	0,00%
	Medio	11,20%	10,80%	15,70%
	Alto	87,50%	88,20%	84,30%
Para aprovechar al máximo las TIC es necesario un cambio importante en el modo de actuar del sector social	Bajo	2,20%	1,10%	0,00%
	Medio	17,80%	21,50%	31,30%
	Alto	80,10%	77,40%	68,70%
Los educadores y educadoras sociales deben saber aconsejar a los usuarios y usuarias en el uso seguro de la red	Bajo	0,90%	0,00%	0,00%
	Medio	5,30%	5,40%	3,60%
	Alto	93,80%	94,60%	96,40%
Las TIC me ayudan a trabajar de manera colaborativa con otros profesionales	Bajo	2,50%	3,20%	1,20%
	Medio	16,50%	18,30%	7,20%
	Alto	81,00%	78,50%	91,60%
Internet, blogs y redes sociales suponen una herramienta para visibilizar la educación social	Bajo	1,20%	1,10%	1,20%
	Medio	10,00%	6,50%	8,40%
	Alto	88,80%	92,50%	90,40%
Introducir las TIC supone una pérdida de tiempo en mi trabajo diario	Bajo	81,30%	83,90%	83,10%
	Medio	14,00%	10,80%	7,20%
	Alto	4,70%	5,40%	9,60%

Elaboración propia.

4.1.1.6. Factor número 6: Televisión y DVD.

El factor número 6, como hemos recogido anteriormente, incluye cuatro ítems referidos a la disponibilidad y uso de la televisión y en DVD o reproductor de vídeo. Recoge, por tanto, preguntas referidas a equipos audiovisuales más tradicionales.

Refiriéndonos a la media (Figura 4.4), tanto en disponibilidad como en uso esta no es demasiado elevada. La disponibilidad se encuentra por encima de 2 puntos en ambos dispositivos y es ligeramente superior en la televisión que en el DVD o reproductor. El uso de ambos aparatos es escaso, por debajo de los 2 puntos tanto el televisor como en el reproductor de vídeo.

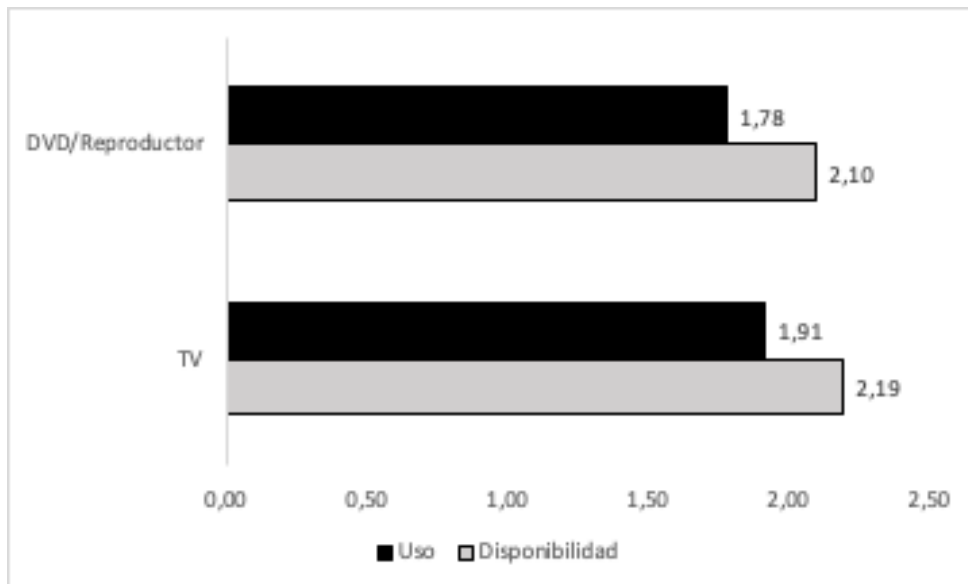


Figura 4.4. Media de los ítems que componen el factor nº 6. Elaboración propia

Observando el resto de los estadísticos (Tabla 4.31), tanto la mediana como la moda se encuentran en 1 respecto a ambas herramientas en lo referido a la disponibilidad y al uso. Los mínimos se encuentran en 1 y los máximos en 5 en los cuatro ítems que componen el factor. La desviación mínima la encontramos en el uso de la televisión (1,27) y la máxima en la disponibilidad de la televisión (1,45).

El factor en su conjunto presenta una media inferior a otras herramientas TIC analizadas (1,995), una desviación estándar de 1,075 puntos, un mínimo de 1 y un máximo de 5.

Tabla 4.31. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el factor número 6.

	Disponibilidad. Televisión	Uso. Televisión	Disponibilidad. DVD/reproductor de vídeo	Uso. DVD/reproductor de vídeo.
Media	2,19	1,91	2,1	1,78
Mediana	1	1	1	1
Moda	1	1	1	1
Desviación	1,45	1,27	1,35	1,15
Varianza	2,09	1,61	1,82	1,33
Mínimo	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5

Elaboración propia.

Atendiendo a las diferencias en disponibilidad y uso de estos recursos según el sexo de las personas participantes (tabla 4.32) las tasas más elevadas de uso y disponibilidad alta en los cuatro ítems se producen en el grupo de los hombres y las tasas en uso y disponibilidad baja se dan en el grupo de las mujeres en ambos recursos.

Las tasas más elevadas en el punto medio se dan en hombres en tres de los cuatro ítems y, únicamente, las mujeres presentan tasas medias más elevadas en el uso del DVD/reproductor de vídeo.

Tabla 4.32. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 6 en función del sexo.

		Hombre	Mujer
Disponibilidad. TV	Bajo	52,10%	64,00%
	Medio	21,90%	20,10%
	Alto	26,00%	15,90%
Uso. TV	Bajo	65,60%	72,10%
	Medio	18,80%	16,90%
	Alto	15,60%	11,00%
Disponibilidad. DVD/Reproductor	Bajo	57,30%	67,40%
	Medio	13,50%	20,10%
	Alto	29,20%	12,50%
Uso. DVD/Reproductor	Bajo	71,90%	78,20%
	Medio	17,70%	13,20%
	Alto	10,40%	8,60%

Elaboración propia.

En relación con la edad de las personas participantes (tabla 4.33) tanto la disponibilidad como el uso presenta las tasas más elevadas en todos los ítems en el grupo de más edad, mayores de 50 años.

Las mayores tasas en uso y disponibilidad baja se dan entre el grupo de las personas de entre 30 y 39 años. En el primer ítem, disponibilidad de la televisión, la tasa más alta es coincidente en este grupo y el de menores de 30 años (64,7%).

En los valores medios las tasas más elevadas están repartidas entre el grupo de 40 a 49 años, disponibilidad y uso de la TV; el grupo más joven, disponibilidad de DVD/reproductor de vídeo; y el grupo más mayor, uso del reproductor.

Tabla 4.33. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 6 en función de la edad.

		> 30	30-39	40-49	< 50
Disponibilidad. TV	Bajo	64,70%	64,70%	58,40%	57,10%
	Medio	20,30%	17,40%	26,30%	14,30%
	Alto	15,00%	18,00%	15,30%	28,60%
Uso. TV	Bajo	71,40%	73,70%	69,30%	65,10%
	Medio	15,00%	16,80%	21,20%	14,30%
	Alto	13,50%	9,60%	9,50%	20,60%
Disponibilidad. DVD/Reproductor	Bajo	67,70%	69,50%	64,20%	55,60%
	Medio	22,60%	16,20%	19,70%	15,90%
	Alto	9,80%	14,40%	16,10%	28,60%
Uso. DVD/Reproductor	Bajo	75,20%	77,80%	83,20%	66,70%
	Medio	16,50%	13,20%	10,20%	19,00%
	Alto	8,30%	9,00%	6,60%	14,30%

Elaboración propia

Teniendo en cuenta la experiencia laboral de las personas participantes (tabla 4.34) el grupo que acumula más años de experiencia presenta las tasas más elevadas en uso alto de estos recursos y en la disponibilidad del DVD/reproductor de vídeo. Respecto a la disponibilidad de la TV, la tasa más alta en valores elevados se presenta en el grupo que tiene entre 6 y 10 años de experiencia.

Las tasas más elevadas en disponibilidad baja se dan en el grupo de menor experiencia, pero no es así en el uso, ya que en el caso de la televisión estas se producen entre quienes

acumulan de 11 a 20 años y en el caso del DVD/reproductor entre los de más de 21 años de experiencia laboral en el sector.

Tabla 4.34. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 6 en función de la experiencia.

		1 a 5	6 a 10	11 a 20	< 21
Disponibilidad. TV	Bajo	66,50%	60,80%	63,80%	45,20%
	Medio	22,40%	16,70%	15,10%	35,50%
	Alto	11,20%	22,50%	21,10%	19,40%
Uso. TV	Bajo	74,70%	68,30%	75,00%	54,80%
	Medio	15,30%	20,80%	11,20%	30,60%
	Alto	10,00%	10,80%	13,80%	14,50%
Disponibilidad. DVD/Reproductor	Bajo	71,20%	64,20%	67,80%	46,80%
	Medio	21,20%	19,20%	11,20%	30,60%
	Alto	7,60%	16,70%	21,10%	22,60%
Uso. DVD/Reproductor	Bajo	78,20%	76,70%	75,00%	79,00%
	Medio	14,10%	15,00%	15,10%	9,70%
	Alto	7,60%	8,30%	9,90%	11,30%

Elaboración propia

En la tabla 4.35 se recoge la disponibilidad y uso de los recursos analizados en el factor 6 en función del tipo de contratación. Respecto a la TV, en disponibilidad y uso alto, las tasas más elevadas se producen entre los empleados del sector privado por cuenta ajena; mientras que en el DVD/reproductor entre las personas que trabajan por cuenta propia. En ninguno de los ítems los empleados del sector público presentan las tasas más elevadas de uso o disponibilidad alta.

Las tasas más elevadas en niveles altos de disponibilidad y uso en ambos aparatos se concentran entre empleados por cuenta propia. Los valores medios en uso de la TV y disponibilidad del DVD/reproductor presentan tasas más altas entre empleados públicos. En el uso del reproductor la tasa más elevada en nivel medio figura entre trabajadores del sector privado por cuenta ajena. Respecto a la disponibilidad de la TV, la tasa más elevada a este nivel tiene el valor (20,8%) entre empleados públicos y por cuenta propia.

Tabla 4.35. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 6 en función del tipo de contratación.

		Público	Privado cuenta ajena	Privado cuenta propia
Disponibilidad. TV	Bajo	65,30%	57,90%	75,00%
	Medio	20,80%	20,10%	20,80%
	Alto	13,90%	22,00%	4,20%
Uso. TV	Bajo	74,30%	66,80%	87,50%
	Medio	18,80%	17,00%	8,30%
	Alto	6,90%	16,20%	4,20%
Disponibilidad. DVD/Reproductor	Bajo	64,90%	66,40%	75,00%
	Medio	20,80%	17,00%	8,30%
	Alto	14,40%	16,60%	16,70%
Uso. DVD/Reproductor	Bajo	80,20%	74,10%	87,50%
	Medio	13,90%	15,10%	0,00%
	Alto	5,90%	10,80%	12,50%

Elaboración propia.

En función del entorno de trabajo (tabla 4.36) las tasas más elevadas en disponibilidad y uso alto de la televisión y disponibilidad del DVD/reproductor se dan en el ámbito urbano. En el uso del reproductor estas tasas se presentan en el entorno rural.

Las tasas más elevadas en niveles bajos de disponibilidad y uso de la televisión se encuentran entre quienes trabajan en el ámbito rural y en los ítems referidos al reproductor de vídeo se presentan entre quienes desarrollan su labor en ambos entornos.

Los valores medios presentan las tasas más altas entre trabajadores de sector rural y urbano combinado excepto en el uso del reproductor que se dan mayoritariamente en urbano.

Tabla 4.36. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 6 en función del entorno de trabajo.

		Urbano	Rural	Ambos
Disponibilidad. TV	Bajo	61,40%	64,50%	60,20%
	Medio	19,30%	18,30%	28,90%
	Alto	19,30%	17,20%	10,80%
Uso. TV	Bajo	70,10%	77,40%	67,50%
	Medio	16,50%	14,00%	24,10%
	Alto	13,40%	8,60%	8,40%
Disponibilidad. DVD/Reproductor	Bajo	66,00%	64,50%	67,50%
	Medio	17,40%	19,40%	22,90%
	Alto	16,50%	16,10%	9,60%
Uso. DVD/Reproductor	Bajo	76,60%	74,20%	84,30%
	Medio	15,60%	12,90%	8,40%
	Alto	7,80%	12,90%	7,20%

Elaboración propia.

4.1.1.7. Factor número 7: equipos audiovisuales.

El factor número 7, como apuntábamos en el capítulo anterior, incluye cuatro ítems referidos a la disponibilidad y uso del cañón proyector y los equipos de sonido. En este factor encontramos recursos audiovisuales más actuales que en el anterior factor.

La media (Figura 4.5) nos indica que tanto la disponibilidad como el uso de estos dos elementos no es excesivamente elevada, pero sí se encuentra por encima de las herramientas analizadas en el factor anterior. Únicamente en el caso de la disponibilidad del cañón proyector encontramos una media superior al punto medio posible (2,71), en el resto de los ítems se encuentra por debajo de este, aunque en todos ellos es superior a los 2 puntos. El uso del cañón proyector es ligeramente superior a la utilización de los equipos de sonido.

Respecto al resto de estadísticos descriptivos (Tabla 4.37) de los ítems que conforman el factor número 7, la moda se encuentra en todos ellos en 1, el menor valor posible a señalar por las personas participantes. La mediana se encuentra en el 2 en todos los casos salvo en la disponibilidad de cañón proyector que se eleva hasta 3. El mínimo señalado es de 1 y el máximo de 5 y la desviación estándar presenta su valor más alto en la disponibilidad del cañón proyector (1,51) y el menor en el uso de los equipos de sonido (1,29).

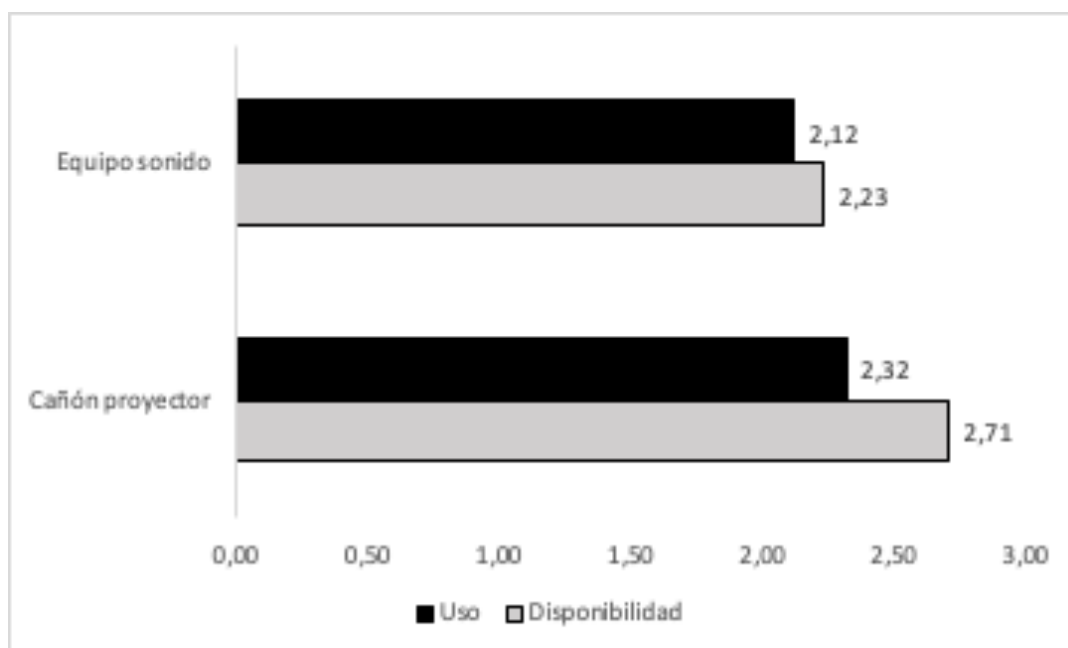


Figura 4.5. Media de los ítems que componen el factor nº 7. Elaboración propia.

La media de este factor en su conjunto se sitúa en 2,34 puntos, la desviación en 1,06, el mínimo en 1 y el máximo en 5. Nos muestra una disponibilidad y un uso no demasiado elevado de los recursos analizados. Los resultados son inferiores a los obtenidos por otras herramientas TIC analizadas en los factores 1 y 3, pero superiores a los recursos recogidos en el factor 6.

Tabla 4.37. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el factor número 7.

	Disponibilidad. Cañón proyector	Uso. Cañón proyector	Disponibilidad. Equipo de sonido	Uso. Equipo de sonido
Media	2,71	2,23	2,32	2,12
Mediana	3	2	2	2
Moda	1	1	1	1
Desviación	1,51	1,3	1,38	1,29
Varianza	2,28	1,68	1,90	1,66
Mínimo	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5

Elaboración propia.

En la tabla 4.38 recogemos las diferentes tasas en función del sexo de las personas participantes. Las tasas más elevadas de uso y disponibilidad alto se producen entre los

hombres, mientras que en los valores bajos se presentan en mujeres. Las tasas más altas en valores medios se aparecen mayoritariamente en mujeres en el caso de los ítems referidos al proyector y en hombres en los que refieren al equipo de sonido.

Tabla 4.38. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 7 en función del sexo.

		Hombre	Mujer
Disponibilidad. Proyector	Bajo	37,50%	48,30%
	Medio	20,80%	24,30%
	Alto	41,70%	27,50%
Uso. Proyector	Bajo	54,20%	65,70%
	Medio	20,80%	24,30%
	Alto	17,70%	15,20%
Disponibilidad. Equipo sonido	Bajo	44,80%	60,30%
	Medio	27,10%	24,30%
	Alto	28,10%	15,40%
Uso. Equipo sonido	Bajo	58,30%	67,90%
	Medio	24,00%	17,60%
	Alto	17,70%	14,50%

Elaboración propia.

En la tabla 4.39 se presentan los datos del factor 7 en función de la edad de los participantes. En los niveles más altos las tasas más elevadas se presentan entre las personas de mayor edad, salvo en el uso del equipo de sonido que presentan las tasas más altas de utilización los participantes de entre 30 y 39 años.

En los niveles bajos quienes señalan las tasas más elevadas en los ítems referidos al proyector son los que pertenecen al grupo de edad más joven. En cuanto al equipo de sonido, los dos ítems presentan la tasa más elevada en niveles bajos de uso y disponibilidad entre las personas de 40 a 49 años.

Los niveles medios reproducen las tasas más elevadas entre las personas de más edad en tres de los ítems, con la excepción de la disponibilidad de los equipos de sonido donde la tasa más alta se presenta entre las personas más jóvenes.

Tabla 4.39. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 7 en función de la edad.

		> 30	30-39	40-49	< 50
Disponibilidad. Proyector	Bajo	54,90%	52,70%	38,00%	30,20%
	Medio	24,10%	21,60%	20,40%	33,30%
	Alto	21,10%	25,70%	41,60%	36,50%
Uso. Proyector	Bajo	66,90%	64,10%	66,40%	49,20%
	Medio	19,50%	21,00%	18,20%	28,60%
	Alto	13,50%	15,00%	15,30%	22,20%
Disponibilidad. Equipo sonido	Bajo	50,40%	59,30%	63,50%	57,10%
	Medio	35,30%	22,80%	19,00%	19,00%
	Alto	14,30%	18,00%	17,50%	23,80%
Uso. Equipo sonido	Bajo	65,40%	64,10%	73,70%	60,30%
	Medio	21,80%	18,60%	13,90%	23,80%
	Alto	12,80%	17,40%	12,40%	15,90%

Elaboración propia.

En función de la experiencia laboral (tabla 4.40) quienes acumulan más presentan mayores tasas en uso y disponibilidad del proyector en niveles elevados. En cuanto al equipo de sonido, las mayores tasas en disponibilidad alta se dan entre quienes tienen de 11 a 20 años de experiencia y en el uso, es el grupo de 6 a 10 años quien señala más porcentaje de utilización elevada.

Las tasas más elevadas en niveles bajos de disponibilidad y uso del proyector se dan entre los que menos experiencia acumulan y las referidas a los equipos de sonido entre quienes acumulan mayor experiencia.

Los valores intermedios, en cuanto al uso, presentan sus tasas más elevadas en el grupo de 6 a 10 años de experiencia. En disponibilidad, en el cañón proyector se producen en el grupo de más experiencia y en el equipo de sonido entre los de menor experiencia.

Tabla 4.40. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 7 en función de la experiencia.

		1 a 5	6 a 10	11 a 20	< 21
Disponibilidad. Proyector	Bajo	55,90%	51,70%	42,10%	19,40%
	Medio	24,70%	23,30%	21,70%	25,80%
	Alto	19,40%	25,00%	36,20%	54,80%
Uso. Proyector	Bajo	67,10%	63,30%	61,20%	59,70%
	Medio	18,80%	24,20%	21,10%	19,40%
	Alto	14,10%	12,50%	17,80%	21,00%
Disponibilidad. Equipo sonido	Bajo	55,90%	55,00%	55,90%	69,40%
	Medio	32,40%	24,20%	22,40%	11,30%
	Alto	11,80%	20,80%	21,70%	19,40%
Uso. Equipo sonido	Bajo	68,20%	58,30%	65,80%	75,80%
	Medio	20,00%	21,70%	17,10%	14,50%
	Alto	11,80%	20,00%	17,10%	9,70%

Elaboración propia.

En la tabla 4.41 se recogen las tasas en función del tipo de contratación. Los niveles más elevados en uso y disponibilidad alta, en el caso del proyector, se presentan entre los trabajadores por cuenta propia, también es así en la disponibilidad de los equipos de sonido. En el uso de este último recurso las tasas más altas en niveles elevados se dan entre quienes trabajan en el sector privado por cuenta ajena.

Las tasas más altas en niveles bajos las señalan los trabajadores públicos, con la excepción de la baja disponibilidad del proyector que es mayor entre los trabajadores privados por cuenta ajena.

Los niveles intermedios tienen las tasas más elevadas en el sector privado, por cuenta ajena (disponibilidad de proyector y uso de equipo de sonido), y por cuenta propia (uso del proyector y disponibilidad de equipos de sonido).

Tabla 4.41. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 7 en función del tipo de contratación.

		Público	Privado cuenta ajena	Privado cuenta propia
Disponibilidad. Proyector	Bajo	41,60%	50,20%	45,80%
	Medio	22,80%	24,70%	16,70%
	Alto	35,60%	25,10%	37,50%
Uso. Proyector	Bajo	66,80%	62,90%	58,30%
	Medio	19,30%	20,50%	20,80%
	Alto	13,90%	16,60%	20,80%
Disponibilidad. Equipo sonido	Bajo	61,90%	55,20%	50,00%
	Medio	21,30%	25,90%	29,20%
	Alto	16,80%	18,90%	20,80%
Uso. Equipo sonido	Bajo	73,80%	60,60%	70,80%
	Medio	14,90%	21,20%	12,50%
	Alto	11,40%	18,10%	16,70%

Elaboración propia.

Por último, recogemos las tasas en los ítems que componen el factor número 7 en función del ámbito de actuación en la tabla 4.42. Las tasas de uso y disponibilidad altos son mayores en todos los ítems dentro del grupo que trabaja en el entorno rural.

Las tasas más elevadas en niveles bajos de uso y disponibilidad del proyector se dan entre el colectivo que trabaja en ambos entornos y quienes trabajan en el ámbito rural señalan también las tasas más altas en los niveles bajos de uso y disponibilidad de equipos de sonido.

En el entorno urbano se señalan los valores medios por encima del resto de entornos en el caso del proyector (disponibilidad y uso) y del uso del equipo de sonido. En la disponibilidad del equipo de sonido la tasa más alta en valores medios se presenta entre quienes trabajan en ambos entornos.

Tabla 4.42. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 7 en función del entorno de trabajo.

		Urbano	Rural	Ambos
Disponibilidad. Proyector	Bajo	46,70%	46,20%	47,00%
	Medio	24,60%	20,40%	21,70%
	Alto	28,70%	33,30%	31,30%
Uso. Proyector	Bajo	61,70%	63,40%	73,50%
	Medio	21,50%	18,30%	20,50%
	Alto	16,80%	18,30%	6,00%
Disponibilidad. Equipo sonido	Bajo	57,30%	60,20%	56,60%
	Medio	25,50%	18,30%	27,70%
	Alto	17,10%	21,50%	15,70%
Uso. Equipo sonido	Bajo	65,10%	66,70%	71,10%
	Medio	19,90%	17,20%	16,90%
	Alto	15,00%	16,10%	12,00%

Elaboración propia.

4.1.1.8. Factor número 8: equipos portátiles.

Como recogíamos anteriormente, el factor número 8 incluye cuatro ítems referidos a la disponibilidad y uso del ordenador portátil y el teléfono móvil del trabajo.

En la figura 4.6 se observan las medias de disponibilidad y uso de ambos dispositivos. Los cuatro ítems cuentan con medias superiores a dos y el valor más alto lo encontramos en la disponibilidad del ordenador portátil (2,59) con casi tres décimas de diferencia respecto a su uso. En el móvil, disponibilidad (2,39) y uso (2,35) se encuentran muy parejos. No cuentan con una media excesivamente elevada. Centrándonos en el ordenador, su homólogo el de sobremesa analizado en el factor número 1, obtiene en valores de uso una media de un punto por encima del portátil (3,34).

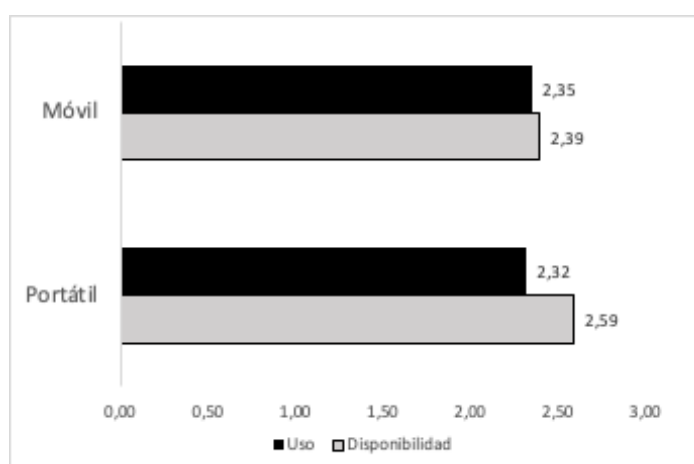


Figura 4.6. Media de los ítems que componen el factor nº 8. Elaboración propia.

Atendiendo al resto de estadísticos descriptivos en estos cuatro ítems (tabla 4.43), todos ellos reflejan una mediana de 2 y moda de 1. Los mínimos reflejados en los instrumentos, tanto en disponibilidad como en uso, son de 1 y los máximos de 5. La desviación estándar muestra su valor más alto en la disponibilidad del teléfono móvil de trabajo (1,61) y el menor valor en el uso del ordenador portátil (1,46).

El factor en su conjunto presenta una media de 2,41, una desviación estándar de 1,2; el mínimo es de 1 y el máximo de 5. Los datos de este factor indican que, aún sin encontrarse entre los recursos menos valorados, el ordenador portátil y el teléfono móvil de trabajo no tienen aún una presencia generalizada entre los educadores y educadoras sociales participantes.

Tabla. 4.43. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el factor número 8.

	Disponibilidad. Ordenador portátil	Uso. Ordenador portátil	Disponibilidad. Teléfono móvil del trabajo	Uso. Teléfono móvil del trabajo
Media	2,6	2,32	2,39	2,35
Mediana	2	2	2	2
Moda	1	1	1	1
Desviación	1,58	1,46	1,61	1,57
Varianza	2,49	2,15	2,59	2,46
Mínimo	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5

Elaboración propia

En la tabla 4.44 reflejamos la tasa por sexos en disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor número 8. Los hombres presentan en el nivel elevado de uso tasas más altas en los cuatro ítems, frente a las mujeres que presentan las tasas más altas en los niveles bajos de uso en todos ellos.

En las valoraciones intermedias de disponibilidad y uso las mayores tasas en el caso del portátil se dan entre los hombres y en el móvil entre las mujeres.

Tabla 4.44. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 8 en función del sexo.

		Hombre	Mujer
Disponibilidad. Portátil	Bajo	41,70%	56,90%
	Medio	17,70%	17,20%
	Alto	40,60%	26,00%
Uso. Portátil	Bajo	54,20%	64,70%
	Medio	16,70%	15,20%
	Alto	29,20%	20,10%
Disponibilidad. Tlf.móvil trabajo	Bajo	51,00%	60,30%
	Medio	9,40%	16,90%
	Alto	39,60%	22,80%
Uso. Tlf.móvil trabajo	Bajo	50,00%	62,00%
	Medio	14,60%	16,40%
	Alto	35,40%	21,60%

Elaboración propia.

Atendiendo a criterios de edad (tabla 4.45) en los ítems que componen el factor 8 las mayores tasas en niveles elevados se dan entre las personas más mayores, con la excepción de la disponibilidad del ordenador portátil en que la mayor tasa aparece en el grupo de entre 40 y 49 años.

En los valores de uso y disponibilidad baja encontramos las tasas más elevadas entre los de menor edad en uso del portátil y disponibilidad del móvil de trabajo. Respecto a la disponibilidad de ordenador portátil, quienes más indican los valores inferiores son los participantes enmarcados en la franja entre 30 y 39 años. El móvil de trabajo presenta su máxima tasa en valores de uso bajo entre las personas de mayor edad.

Los valores medios reflejan tasas más altas entre los menores de 30 años, con la excepción del uso del portátil en que aparecen las mayores tasas en este nivel entre los mayores de 50 años.

Tabla 4.45. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 8 en función de la edad.

		> 30	30-39	40-49	< 50
Disponibilidad. Portátil	Bajo	55,60%	56,90%	52,60%	47,60%
	Medio	22,60%	15,00%	13,90%	20,60%
	Alto	21,80%	28,10%	33,60%	31,70%
Uso. Portátil	Bajo	67,70%	59,30%	66,40%	54,00%
	Medio	16,50%	17,40%	10,90%	19,00%
	Alto	15,80%	23,40%	22,60%	27,00%
Disponibilidad. Tlf.móvil trabajo	Bajo	65,40%	57,50%	54,70%	57,10%
	Medio	18,00%	13,80%	17,50%	11,10%
	Alto	16,50%	28,70%	27,70%	31,70%
Uso.Tlf.móvil trabajo	Bajo	60,20%	58,70%	60,60%	61,90%
	Medio	25,60%	15,60%	11,70%	7,90%
	Alto	14,30%	25,70%	27,70%	30,20%

Elaboración propia.

Respecto a los años de experiencia (tabla 4.46), el grupo de mayor experiencia presenta las tasas más altas en niveles elevados de uso del portátil y disponibilidad del teléfono móvil de trabajo. En disponibilidad del portátil es el grupo de entre 11 y 20 años de experiencia quien presenta la tasa más elevada y en uso del móvil de trabajo el grupo de entre 6 a 10 años. Aunque en este último caso las tasas son muy similares en todos los grupos salvo el de menor experiencia.

En los cuatro ítems que componen el factor 8, los niveles inferiores son señalados en mayor tasa por el grupo de menor experiencia laboral acumulada. Este grupo presenta también las mayores tasas en niveles medios de disponibilidad de portátil y uso del teléfono móvil de trabajo. En el uso del portátil las tasas más elevadas en el nivel intermedio las recoge el tramo de entre 6 y 10 años de experiencia laboral y es el grupo de mayor experiencia quien las señala en mayor medida en cuanto a la disponibilidad del móvil.

Tabla 4.46. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 8 en función de la experiencia.

		1 a 5	6 a 10	11 a 20	< 21
Disponibilidad. Portátil	Bajo	57,60%	55,80%	48,00%	54,80%
	Medio	19,40%	14,20%	19,10%	12,90%
	Alto	22,90%	30,00%	32,90%	32,30%
Uso. Portátil	Bajo	67,10%	56,70%	63,20%	61,30%
	Medio	15,30%	19,20%	13,80%	12,90%
	Alto	17,60%	24,20%	23,00%	25,80%
Disponibilidad. Tlf.móvil trabajo	Bajo	69,40%	57,50%	55,30%	38,70%
	Medio	15,30%	14,20%	11,80%	27,40%
	Alto	15,30%	28,30%	32,90%	33,90%
Uso.Tlf.móvil trabajo	Bajo	67,10%	55,00%	53,90%	62,90%
	Medio	21,20%	14,20%	15,80%	6,50%
	Alto	11,80%	30,80%	30,30%	30,60%

Elaboración propia.

Según el tipo de contratación (tabla 4.47) las personas que trabajan por cuenta propia presentan las tasas más elevadas en los cuatro ítems en niveles altos de uso y disponibilidad, con notable diferencia respecto a los otros grupos.

Tabla 4.47. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 8 en función de la contratación.

		Público	Privado cuenta ajena	Privado cuenta propia
Disponibilidad. Portátil	Bajo	63,40%	49,40%	20,80%
	Medio	12,90%	20,50%	20,80%
	Alto	23,80%	30,10%	58,30%
Uso. Portátil	Bajo	69,80%	60,60%	33,30%
	Medio	13,90%	16,20%	16,70%
	Alto	16,30%	23,20%	50,00%
Disponibilidad. Tlf.móvil trabajo	Bajo	64,40%	56,00%	25,00%
	Medio	14,90%	16,60%	16,70%
	Alto	20,80%	27,40%	58,30%
Uso.Tlf.móvil trabajo	Bajo	67,80%	56,00%	25,00%
	Medio	13,90%	18,50%	16,70%
	Alto	18,30%	25,50%	58,30%

Elaboración propia.

En los niveles inferiores de uso y disponibilidad las tasas más altas las refiere el grupo de empleados públicos en todas las variables que componen el factor número 8.

Los niveles medios reflejan mayores tasas en las personas que trabajan por cuenta propia en tres de los cuatro ítems, aunque con porcentajes cercanos en el sector privado por cuenta ajena. Este último será quien indique la tasa más alta en valores medios del ítem restante, uso del teléfono móvil del trabajo.

En función del ámbito en que desarrollan su actividad profesional (tabla 4.48) encontramos diferencias en las tasas de los valores más altos de uso y disponibilidad. En los ítems referidos al ordenador portátil lo señalan preferentemente quienes trabajan en el ámbito rural, no es así en el caso del móvil donde las mayores tasas en este nivel se concentran entre los que comparten ámbito rural y urbano.

Los niveles inferiores de uso y disponibilidad concentran las mayores tasas en el ordenador portátil dentro de los trabajadores de ambos entornos y en el móvil de trabajo en el entorno rural.

Los valores medios reproducen las tasas más elevadas en el sector urbano en el caso del ordenador portátil y entre quienes trabajan en los dos ámbitos refiriéndonos al teléfono móvil.

Tabla 4.48. Disponibilidad y uso de los recursos que componen el factor 8 en función del ámbito.

		Urbano	Rural	Ambos
Disponibilidad. Portátil	Bajo	53,90%	44,10%	66,30%
	Medio	19,30%	12,90%	13,30%
	Alto	26,80%	43,00%	20,50%
Uso. Portátil	Bajo	62,30%	57,00%	72,30%
	Medio	15,90%	14,00%	15,70%
	Alto	21,80%	29,00%	12,00%
Disponibilidad. Tlf.móvil trabajo	Bajo	58,90%	66,70%	44,60%
	Medio	15,30%	8,60%	25,30%
	Alto	25,90%	24,70%	30,10%
Uso.Tlf.móvil trabajo	Bajo	59,80%	66,70%	48,20%
	Medio	16,80%	9,70%	21,70%
	Alto	23,40%	23,70%	30,10%

Elaboración propia.

4.1.1.9. Otros datos de interés resultantes de la aplicación de cuestionario.

A continuación, recogemos otros datos de interés que han resultado de la aplicación del cuestionario, tales como los ítems que se han quedado fuera en la reducción de factores y por lo tanto no han sido analizados anteriormente.

En último lugar, recogemos de una manera gráfica el uso de todas las herramientas analizadas en los factores orden ascendente para obtener una visión generalizada de los aquellas que presentan mayores y menores niveles de utilización.

4.1.1.9.1. El uso de la PDI

Entre las herramientas incluidas en el cuestionario, se preguntaba a las personas participantes acerca de la pizarra digital interactiva (PDI). Se trata de dos ítems, como en los casos anteriores, el primero de ellos sobre la disponibilidad y el segundo sobre el uso.

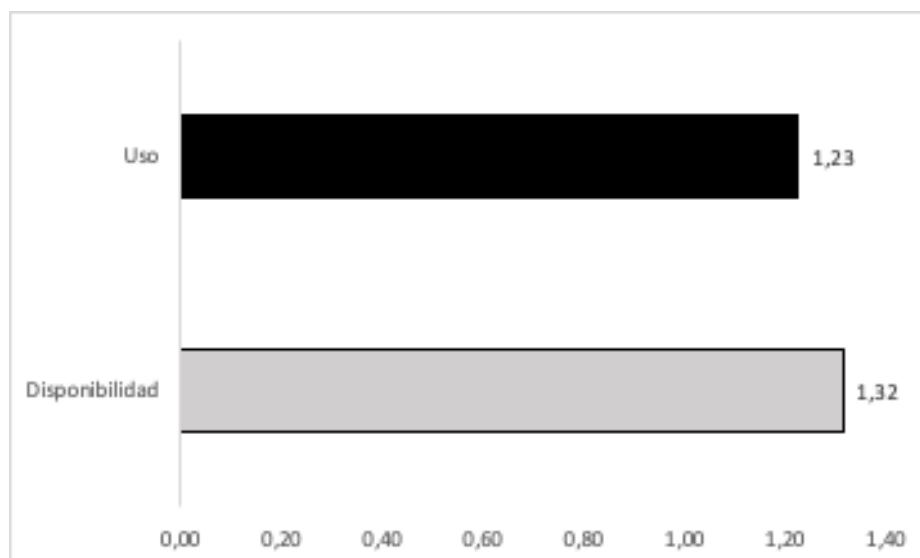


Figura 4.7. Media de disponibilidad y uso de la PDI. Elaboración propia.

Como podemos observar en la figura 4.7, es la herramienta que presenta las medias inferiores tanto en disponibilidad (1,32), como en uso (1,23). La mediana y la moda se sitúan en 1 en ambos ítems; los mínimos señalados en 1 y los máximos en 5. La desviación estándar en cuanto a disponibilidad es de 0,893 y de 0,755 en lo referido al uso.

4.1.1.9.2. Presencia en la red de las entidades de trabajo

En el cuestionario se consulta a las personas participantes sobre la presencia en la red de las entidades en que desarrollan su laboral profesional mediante tres ítems que indagan sobre la tenencia o no, por parte de la entidad empleadora, de cuenta de correo corporativa, página web propia y perfil en alguna red social. La pregunta tiene tres opciones de respuesta: sí, no y no sabe/no contesta (ns/nc).

En la figura 4.8 se reflejan las tasas de respuesta para cada uno de los ítems. Los resultados indican que en la mayoría de los casos sí existe presencia en la red a través de las tres opciones propuestas. La mayor parte de respuestas afirmativas se encuentra en torno a la existencia de email corporativo (N=439; 87,1 %), seguido de la página web (N=423; 83,9 %) y, en último lugar, las redes sociales (N=304; 60,3%).

El descenso de respuestas favorables en la última opción, redes sociales, es amplio respecto a las dos anteriores. Asimismo, se refleja un aumento elevado en el número de personas que desconocen si existe o no algún perfil en redes sociales de la entidad en que trabajan (13,3%), respecto a quienes lo desconocen en el caso del email (5%) o la página web propia (3%).

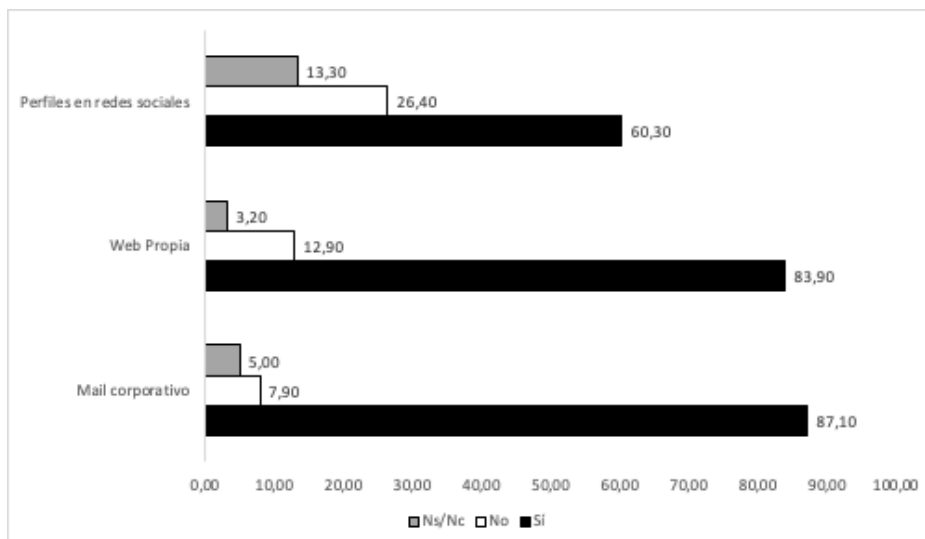


Figura 4.8. Presencia en la red de las entidades empleadoras. Elaboración propia.

4.1.1.9.3. Otras valoraciones sobre las TIC y la educación social

En este apartado recogemos dos ítems sobre valoraciones acerca de las TIC y la educación social que no forman parte de ninguno de los factores previos. Se trata de dos afirmaciones, en principio, reacias o negativas a la inclusión de las TIC dentro del ámbito de la educación social.

- El uso de TIC genera más trabajo y esfuerzo para el educador/a social.
- El uso de TIC va en detrimento de los usuarios/as más desfavorecidos.

Ambas obtienen una media de valoración, que recogemos en la figura 4.9, escasa: 1,92 puntos en el primer ítem y 2,32 en el segundo ítem. La mediana se sitúa en ambos casos en 2 y la moda, en el primer caso en 0 y en el segundo en 2. El mínimo en los dos ítems es de 0 y el máximo de 5. La desviación estándar en el ítem referido al esfuerzo de los profesionales se sitúa en 1,6 y en el ítem relacionado con los usuarios desfavorecidos en 1,55.

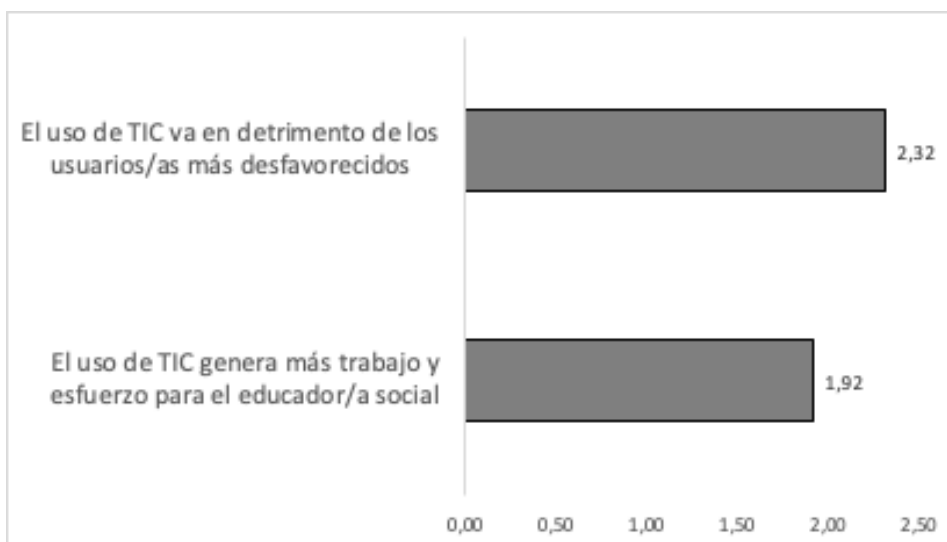


Figura 4.9. Media de los ítems de valoración de las TIC en educación social no incluidos en ningún factor. Elaboración propia.

4.1.1.9.4. Uso de las herramientas TIC

En la figura 4.10 recogemos los usos de las diferentes herramientas TIC analizadas en el cuestionario por orden ascendente, según su tasa media de utilización. El mayor uso le corresponde a la fotocopiadora/impresora. Por encima de 3 se sitúan cuatro elementos, junto a la fotocopiadora, el ordenador de sobremesa, la conexión a internet por cable y el escáner. Entre 2 y 3 puntos se sitúan varios elementos y por debajo de una media de dos puntos encontramos cuatro herramientas: televisión, DVD/reproductor, *tablet* y pizarra digital interactiva.

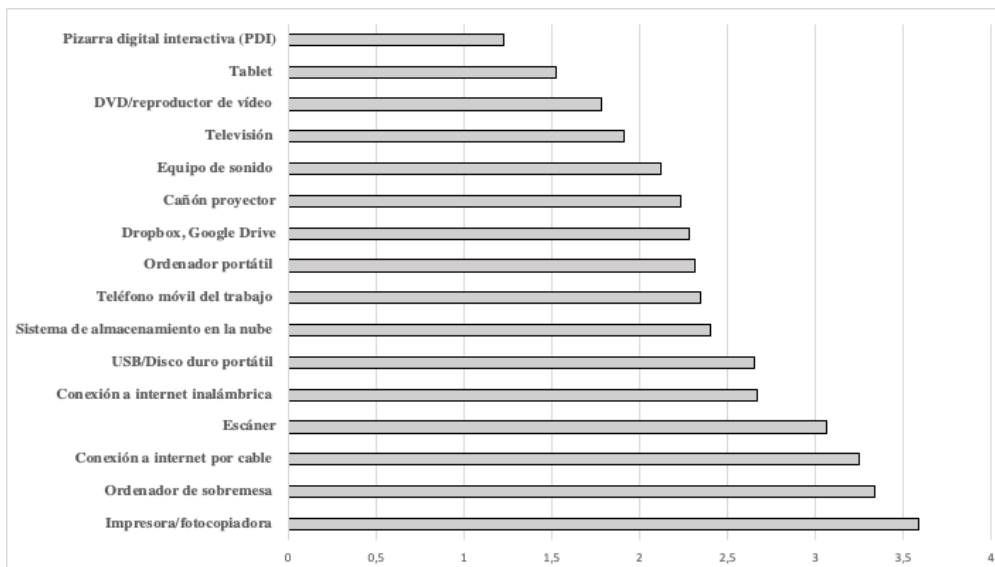


Figura 4.10. Uso de las herramientas TIC recogidas en los factores. Elaboración propia.

4.1.2. Análisis inferencial

4.1.2.1. Chi cuadrado de los factores

En la tabla 4.49 se recogen las diferentes inferencias en los ítems de los factores en función de las distintas variables descritas en el apartado anterior con la aplicación de Chi cuadrado. Se señalan en negrita, en la tabla, los casos en que relación es significativa es positiva atendiendo al criterio de significación de 0,05.

La variable de experiencia laboral es la que más casos de relación significativa desprende (29), seguida de la variable de tipo de contratación (empleados públicos, privados por cuenta ajena y privados por cuenta propia) con 27 casos. En el factor 6 y algunos

apartados del factor 7 no se ha introducido en empleo por cuenta propia para poder cumplir con las características de Chi cuadrado, pero, aún sin tener estos casos en cuenta, sigue en segunda posición respecto al número de relaciones significativas con 25.

En tercer lugar, se encuentra la edad, de esta variable se desprenden 21 relaciones significativas en los diferentes ítems; seguida por el sexo con 20. En último lugar encontramos el ámbito de actuación (urbano, rural o ambos) con 14 relaciones significativas.

Analizaremos, a continuación, las relaciones por factores:

- Factor 1: la edad y los años de experiencia presentan relación significativa en todos los ítems que componen el factor. Respecto al sexo, se produce relación significativa en la disponibilidad de los recursos, pero no así en el uso de estos entre hombres y mujeres. El tipo de contratación también presenta relación significativa en los últimos de los ítems (uso de la fotocopiadora y uso y disponibilidad de la conexión por cable y el ordenador de sobremesa). El ámbito de actuación no desprende relación significativa en ninguno de los ítems.
- Factor 2: en este factor se analiza la formación recibida sobre TIC. Las mayores relaciones significativas se dan según el tipo de contratación (5) entre empleados público o privados por cuenta ajena y propia, seguidas de la experiencia laboral (4). El sexo de las personas participantes y la edad presentan relaciones significativas en tres ítems y el ámbito de actuación sólo en el caso de la formación en creación y edición de páginas web.
- Factor 3: las variables que más relaciones significativas presentan son la experiencia laboral y el ámbito de actuación con 8 sobre 10 ítems. En el caso del ámbito de actuación, más de la mitad de las relaciones significativas totales se producen en este factor. El tipo de contratación desprende 7 relaciones significativa y la edad y el sexo 5 cada una de ellas.
- Factor 4: este factor analiza el uso de las TIC según la clasificación en siete tipos realizada. El número de relaciones significativas es escaso, se producen 3 en las variables de tipo de contratación y ámbito de actuación y una en las de edad y

experiencia laboral. No se aprecian diferencias significativas según el sexo de las personas participantes en ninguno de los ítems. Respecto a la satisfacción laboral, se obtiene una relación significativa en relación con años de experiencia en la profesión, relación laboral (empleo público o privado por cuenta ajena); y resulta una relación no significativa con el sexo de las personas participantes, la edad y el entorno de trabajo (urbano o rural ambos).

- Factor 5: en el factor 5, sobre las valoraciones acerca de las TIC, se han eliminado las afirmaciones 2, 4 y 6 al no producirse los requisitos para realizar Chi cuadrado. En el resto de las afirmaciones no es aplicable con todas las variables y en las que sí es posible no se producen diferencias significativas.
- Factor 6: se analiza aquí la disponibilidad y el uso de la TV y el DVD/reproductor de vídeo. Se desprenden 3 diferencias significativas en el caso de la experiencia laboral. En función del sexo resultan 2 diferencias significativas, ambas en la disponibilidad de los recursos, no produciéndose en el uso de estos. En las variables de edad y tipo de contratación producen una diferencia significativa y ninguna en el caso del ámbito de actuación.
- Factor 7: en el caso de este factor, sobre disponibilidad y uso del proyector y el equipo de sonido, se producen 3 diferencias significativas en torno a la variable de sexo, 2 en función de la edad de las personas participantes y una según su experiencia y el tipo de contratación. Ninguna relación significativa resulta de la variable del ámbito de actuación.
- Factor 8: en este factor se analiza la disponibilidad y uso del ordenador portátil y el teléfono móvil de trabajo. Según en tipo de contratación se produce relación significativa en los 4 ítems. El sexo de las personas participantes influye de manera significativa en 3 y la experiencia y el ámbito de actuación en 2 de ellos. En el caso del ámbito de actuación (rural, urbano o ambos) la relación se produce en la disponibilidad, no en el uso de los recursos. La edad produce una relación significativa en un ítem.

Tabla 4.49. Chi cuadrado de los factores.

	Sexo			Edad			Experiencia			Tipo de contratación			Ámbito		
	Valor	Significación	Valor	Significación	Valor	Significación	Valor	Significación	Valor	Significación	Valor	Significación	Valor	Significación	
Factor 1	Escáner (disponibilidad)	6,912	0,032	26,542	0,00	32,552	0,00	6,268	0,18	9,445	0,51				
	Escáner (uso)	5,192	0,075	28,0087	0,00	38,036	0,00	4,067	0,397	8,183	0,85				
	Fotocopiadora (disponibilidad)	10,031	0,007	27,383	0,00	34,766	0,00	9,354	0,053	2,778	0,596				
	Fotocopiadora (uso)	2,747	0,253	29,399	0,00	38,222	0,00	11,835	0,019	3,413	0,491				
	Conexión por cable (disp.)	10,781	0,005	33,121	0,00	46,403	0,00	20,059	0,00	5,461	0,243				
	Conexión por cable (uso)	6,9	0,032	20,227	0,00	43,677	0,00	26,517	0,00	5,978	0,201				
	Ordenador sobremesa (disp.)	11,102	0,004	26,137	0,00	38,202	0,00	24,513	0,00	4,529	0,339				
	Ordenador sobremesa (uso)	6,99	0,3	28,249	0,00	45,167	0,00	17,9	0,001	6,632	0,157				
	Uso internet	5,153	0,076	19,652	0,003	18,971	0,004	23,35	0,00	5,016	0,286				
	Ofimática básica	8,206	0,017	16,956	0,009	19,517	0,003	5,58	0,233	3,137	0,535				
Factor 2 Formación en...	Ofimática avanzada	3,857	0,145	4,002	0,676	13,175	0,04	9,253	0,55	6,345	0,175				
	Creación y edición web	9,277	0,01	3,211	0,782	15,197	0,019	20,452	0,00	12,04	0,017				
	Creación y edición blog	5,895	0,052	6,575	0,362	8,164	0,226	41,327	0,00	7,027	0,134				
	Redes sociales	3,793	0,15	13,617	0,034	16,29	0,012	28,109	0,00	2,333	0,675				
	Multimedia	16,894	0,00	10,211	0,114	8,312	0,216	23,69	0,00	3,983	0,48				
	TIC aplicadas a la educación	4,125	0,127	6,984	0,322	9,857	0,131	15,601	0,004	3,012	0,556				
	Tablet (disponibilidad)	4,481	0,106	21,062	0,002	20,0665	0,002	28,055	0,00	34,63	0,00				
	Tablet (uso)	1,107	0,575	17,425	0,008	25,919	0,00	8,314	0,81	27,35	0,00				
	Almacenamiento nube (d)	13,882	0,001	17,803	0,007	25,204	0,00	13,167	0,10	19,18	0,001				
	Almacenamiento nube (uso)	3,939	0,14	6,988	0,322	21,404	0,002	8,123	0,087	13,58	0,009				
Factor 3	USB-disco duro (d.)	9,374	0,009	15,675	0,016	18,438	0,005	19,612	0,001	10,55	0,032				
	USB-disco duro (uso)	13,964	0,001	13,21	0,04	8,557	0,199	14,967	0,005	1,651	0,031				
	Conexión inalámbrica (d.)	0,864	0,649	9,017	0,173	18,205	0,006	22,7	0,00	7,47	0,113				

	Sexo		Edad		Experiencia		Tipo de contratación		Ámbito	
	Valor	Significación	Valor	Significación	Valor	Significación	Valor	Significación	Valor	Significación
Factor 4										
Conexión inalámbrica (uso)	0,1243	0,537	4,156	0,656	12,653	0,049	16,388	0,003	8,788	0,067
Dropbox, G.Drive... (d.)	8,765	0,012	11,113	0,085	23,357	0,001	14,296	0,006	19,77	0,001
Dropbox, G.Drive... (uso)	12,913	0,002	7,682	0,262	12,183	0,058	17,578	0,001	28,07	0,00
Satisfacción laboral	1,8	0,408	8,073	0,233	26,57	0,003	16,63	0,002	4,09	0,394
Factor 4										
Uso TIC										
Comunicación	0,051	0,975	2,66	0,85	10,465	0,106	5,278	0,26	7,287	0,121
Gestión y administración	0,421	0,81	14,649	0,023	4,866	0,561	1,444	0,837	6,644	0,156
Herramienta didáctica	0,573	0,751	8,657	0,194	12,313	0,55	18,583	0,001	15,9	0,003
Gestión tiempo	2,986	0,225	9,989	0,125	16,075	0,013	6,817	0,146	9,625	0,047
Trabajo colaborativo	0,319	0,852	0,489	0,558	6,891	0,331	4,555	0,336	2,226	0,694
Difusión	4,243	0,12	12,237	0,057	10,638	0,1	9,979	0,041	6,567	0,167
Formación	1,187	0,552	2,094	0,911	6,737	0,346	12,418	0,015	11,84	0,019
Factor 5										
Af.1										
Af.3	4,183	0,127								0,669
Af.5	0,686	0,71								
Af.7	5,606	0,61	4,4	0,623	5,214	0,517			5,663	0,226
Factor 6										
TV (disponibilidad)	6,348	0,042	10,281	0,113	20,247	0,003	5,138*	0,077*	6,126	0,19
TV (uso)	1,985	0,371	0,186	0,225	15,487	0,017	9,169*	0,01*	5,96	0,202
DVD/Reproductor (d.)	16,758	0,00	13,411	0,037	25,874	0,00	1,289*	0,525*	3,218	0,522
DVD/Reproductor (uso)	1,8	0,407	7,844	0,25	2,09	0,911	3,758*	0,153*	5,579	0,233
Factor 7										
Proyector (disponibilidad)	7,55	0,023	24,127	0,00	24,127	0,00	7,151	0,128	1,248	0,87
Proyector (uso)	4,964	0,084	7,004	0,32	7,004	0,32	0,896*	0,639*	7,503	0,112
Equipo sonido (disponibilidad)	10,508	0,005	13,346	0,038	13,346	0,038	2,763	0,598	3,096	0,542
Equipo sonido (uso)	3,261	0,196	6,558	0,364	6,558	0,364	8,879*	0,012*	1,402	0,844
Factor 8										
Portátil (disponibilidad)	9,132	0,01	8,387	0,211	6,833	0,337	22,344	0,00	15,57	0,004
Portátil (uso)	4,414	0,11	7,918	0,244	5,044	0,538	17,326	0,002	7,766	0,1
Tlf. móvil trabajo (d.)	12,417	0,002	9,537	0,146	27,053	0,00	18,195	0,001	12,3	0,015
Tlf. móvil trabajo (uso)	8,197	0,017	19,006	0,004	29,953	0,00	23,871	0,00	7,894	0,96

Elaboración propia. En las casillas señaladas con asterisco (*) se realiza Chi Cuadrado entre empleo público y privado por cuenta ajena. Se elimina el trabajo por cuenta propia para cumplir con los requisitos estadísticos para la aplicación de la inferencia. Las casillas sombreadas no cumplen los requisitos para la aplicación de Chi Cuadrado.

4.1.2.2. Relación entre formación y uso de las TIC

Para identificar la formación recibida y su relación con el uso de las TIC se ha realizado una transformación de variables. Por una parte, se han reagrupado los 8 ítems incluidos en el cuestionario referidos a formación recibida con tres niveles: baja (1 y 2), media (3) y alta (4 y 5). Se ha realizado la misma operación con los 7 ítems sobre los diferentes usos de las TIC. A continuación, se ha obtenido una tabla cruzada y la relación de inferencia mediante chi cuadrado. Los datos podemos observarlos en la tabla 4.50.

Quienes presentan una formación recibida más baja indican realizar, mayoritariamente, un uso medio de las TIC. Quienes presentan una formación media, también indican en mayor medida realizar un uso medio de las TIC y quienes presentan una formación en TIC elevada, indican las mayores tasas de uso más alto de las TIC. Los usos bajos de las TIC se concentran, principalmente, entre quienes tienen una formación inferior en el uso de las TIC. Los usos elevados de las TIC entre quienes han recibido formación más alta sobre TIC. La tasa de personas que indican valores altos de uso aumenta a medida que se produce un aumento de la formación recibida. Se produce una relación significativa entre formación recibida y uso de las TIC con un valor de Chi cuadrado de 54,736 y una significación de 0,000.

Tabla 4.50. Tasa de usos de las TIC en función del nivel de formación recibida.

		Formación recibida en TIC		
		Baja	Media	Alta
Usos de las TIC	Bajo	15,10%	1,90%	2,20%
	Medio	62,30%	52,40%	39,10%
	Alto	22,60%	45,60%	58,70%
	TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%

Elaboración propia.

Se ha realizado el mismo procedimiento con respecto al uso de las 15 herramientas TIC que aparecen en los factores. Los resultados se recogen en la tabla 4.51. De nuevo se observa que los valores de uso medio son los que más tasa representan en los tres niveles de formación. En los niveles de uso bajo la mayor tasa se concentra entre quienes indican menores niveles de formación recibida. En los niveles de uso elevado, que son escasos

en los tres casos, esta utilización va aumentando a medida que la formación recibida aumenta. Pasa del 1,6% en niveles bajos de formación recibida hasta el 10,9% en los niveles altos de formación recibida. De nuevo obtenemos una relación significativa con un valor de Chi cuadrado de 16,250 y una significación de 0,003.

Tabla 4.51. Tasa de usos de las herramientas TIC en función del nivel de formación recibida

		Formación recibida en TIC		
		Baja	Media	Alta
Usos de las herramientas TIC	Bajo	35,70%	25,20%	28,30%
	Medio	62,70%	71,40%	60,90%
	Alto	1,60%	3,40%	10,90%
	TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%

Elaboración propia.

4.1.2.3. ANOVA de los factores

Para obtener una visión de las posibles relaciones entre las variables categóricas y su influencia, recogemos en este apartado un análisis de la varianza factorial en función del sexo, la experiencia laboral, el tipo de contratación y el ámbito de actuación en que desarrollan su trabajo por cada uno de los ocho factores del cuestionario. Este estadístico nos permite combinar distintos elementos para obtener así los resultados de la combinación de diferentes factores que pueden influir sobre la variable dependiente.

- Factor 1: En la tabla 4.52 se recoge la ANOVA de factor 1 en su conjunto para sexo, experiencia, tipo de contratación y ámbito de actuación, así como sus intersecciones. Únicamente se produce significación en el tipo de contratación de manera independiente y en ninguna de las variables en conjunto.

Tabla 4.52. ANOVA factor 1.

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	128,282 ^a	53	2,42	2,044	0
Intersección	1072,47	1	1072,47	905,507	0
Sexo	2,128	1	2,128	1,797	0,181
Experiencia	7,186	3	2,395	2,022	0,11
Tipo contratación	8,116	2	4,058	3,426	0,033
Ámbito	0,893	2	0,446	0,377	0,686
Sexo * Experiencia	1,099	3	0,366	0,309	0,819
Sexo * Contratación	4,727	2	2,364	1,996	0,137
Sexo * Ámbito	0,523	2	0,262	0,221	0,802
Experiencia * Contratación	4,454	6	0,742	0,627	0,709
Experiencia * ámbito	15,929	6	2,655	2,241	0,038
Contratación * ámbito	2,798	4	0,699	0,591	0,67
Sexo * Experiencia * Contratación	2,683	4	0,671	0,566	0,687
Sexo * Experiencia * ámbito	7,527	5	1,505	1,271	0,275
Sexo * Contratación * Ámbito	5,242	3	1,747	1,475	0,221
Experiencia * Contratación * ámbito	8,629	9	0,959	0,81	0,608
Sexo * Experiencia * Contratación * ámbito	0,083	1	0,083	0,07	0,792
Error	502,18	424	1,184		
Total	6187,125	478			
Total corregido	630,462	477			

Elaboración propia.^a R al cuadrado = ,203 (R al cuadrado ajustada = ,104)

- Factor 2: En la tabla 4.53 se recogen la ANOVA de factor 2 de manera similar a como lo hemos realizado en el primer factor. Como en el caso anterior se obtiene significación para el tipo de contratación, pero en ninguna variable más ni en las intersecciones de estas.

Tabla 4.53. ANOVA factor 2.

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	151,300 ^a	53	2,855	2,024	0
Intersección	532,703	1	532,703	377,761	0
Sexo	4,583	1	4,583	3,25	0,072
Experiencia	7,092	3	2,364	1,676	0,171
Tipo contratación	20,801	2	10,4	7,375	0,001
Ámbito	4,526	2	2,263	1,605	0,202
Sexo * Experiencia	3,203	3	1,068	0,757	0,519
Sexo * Contratación	0,779	2	0,389	0,276	0,759
Sexo * Ámbito	1,405	2	0,703	0,498	0,608
experiencia * Contratación	9,365	6	1,561	1,107	0,357
Experiencia * ámbito	9,33	6	1,555	1,103	0,36
Contratación * ámbito	9,217	4	2,304	1,634	0,165
Sexo * Experiencia * Contratación	3,384	4	0,846	0,6	0,663
Sexo * Experiencia * ámbito	2,803	5	0,561	0,398	0,851
Sexo * Contratación * Ámbito	1,315	3	0,438	0,311	0,818
experiencia * Contratación * ámbito	3,417	9	0,38	0,269	0,983
Sexo * experiencia * Contratación * ámbito	0,054	1	0,054	0,038	0,845
Error	597,906	424	1,41		
Total	2750,219	478			
Total corregido	749,206	477			

Elaboración propia. ^a R al cuadrado = ,203 (R al cuadrado ajustada = ,104)

- Factor 3. Como hemos apuntado al comienzo del capítulo, únicamente cumplen los requisitos de varianza homogénea entre grupos en este factor las variables de sexo y tipo de contratación. Por ello solo hemos aplicado la ANOVA a estos dos factores. Se ha obtenido significación en el sexo (F= 6,108; 0,014) y en el tipo de contratación (N= 12,98; 0,00), pero no ha sido así en la intersección de ambos ítems (F=1,11; 0,33).
- Factor 4: En la tabla 4.54 recogemos los resultados para el factor 4 en conjunto en función de sexo, experiencia, tipo de contratación y ámbito. No se produce significación en ninguno de los análisis.

Tabla 4.54. ANOVA factor 4.

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	51,044 ^a	53	0,963	1,088	0,32
Intersección	1197,532	1	1197,532	1352,935	0
Sexo	0,042	1	0,042	0,048	0,827
Experiencia	0,69	3	0,23	0,26	0,854
Tipo contratación	4,049	2	2,024	2,287	0,103
Ámbito	1,144	2	0,572	0,646	0,524
Sexo * Experiencia	1,118	3	0,373	0,421	0,738
Sexo * Contratación	0,771	2	0,386	0,436	0,647
Sexo * Ámbito	1,082	2	0,541	0,611	0,543
Experiencia * Contratación	2,17	6	0,362	0,409	0,873
Experiencia * ámbito	4,037	6	0,673	0,76	0,602
Contratación * ámbito	2,604	4	0,651	0,735	0,568
Sexo * Experiencia * Contratación	1,769	4	0,442	0,5	0,736
Sexo * Experiencia * ámbito	0,876	5	0,175	0,198	0,963
Sexo * Contratación * Ámbito	0,121	3	0,04	0,046	0,987
experiencia * Contratación * ámbito	8,886	9	0,987	1,115	0,35
Sexo * Experiencia * Contratación * ámbito	2,702	1	2,702	3,052	0,081
Error	375,298	424	0,885		
Total	6207,703	478			
Total corregido	426,342	477			

Elaboración propia.^a R al cuadrado = ,120 (R al cuadrado ajustada = ,010)

- Factor 5. Los resultados referidos al factor 5 se recogen en la tabla 4.55 Se recoge un resultado que presenta significación (0,041) en la confluencia de los factores de experiencia laboral y ámbito de actuación para este factor.

En la figura 4.11 podemos observar mediante el gráfico como las personas que trabajan en ambos entornos y tienen menos experiencia laboral señalan valores más altos. En valores intermedios de experiencia los tres ámbitos se muestran más próximos, pero entre las personas con mayor experiencia la media más elevada se encuentra entre quienes trabajan en el ámbito urbano.

Tabla 4.55. ANOVA factor 5.

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	10,806a	53	0,204	0,994	0,49
Intersección	1387,953	1	1387,953	6766,052	0
Sexo	0,212	1	0,212	1,035	0,31
Experiencia	0,312	3	0,104	0,508	0,677
Tipo contratación	0,191	2	0,096	0,466	0,628
Ámbito	0,049	2	0,024	0,118	0,888
Sexo * Experiencia	0,316	3	0,105	0,513	0,674
Sexo * Contratación	0,08	2	0,04	0,196	0,822
Sexo * Ámbito	0,297	2	0,149	0,725	0,485
experiencia * Contratación	0,997	6	0,166	0,81	0,562
Experiencia * ámbito	2,727	6	0,454	2,215	0,041
Contratación * ámbito	0,621	4	0,155	0,757	0,554
Sexo * Experiencia * Contratación	0,921	4	0,23	1,122	0,346
Sexo * Experiencia * ámbito	1,21	5	0,242	1,179	0,318
Sexo * Contratación * Ámbito	0,365	3	0,122	0,594	0,619
experiencia * Contratación * ámbito	1,778	9	0,198	0,963	0,47
Sexo * experiencia * Contratación * ámbito	0,047	1	0,047	0,229	0,633
Error	86,977	424	0,205		
Total	7535,816	478			
Total corregido	97,784	477			

Elaboración propia.^a R al cuadrado = ,111 (R al cuadrado ajustada = -,001)

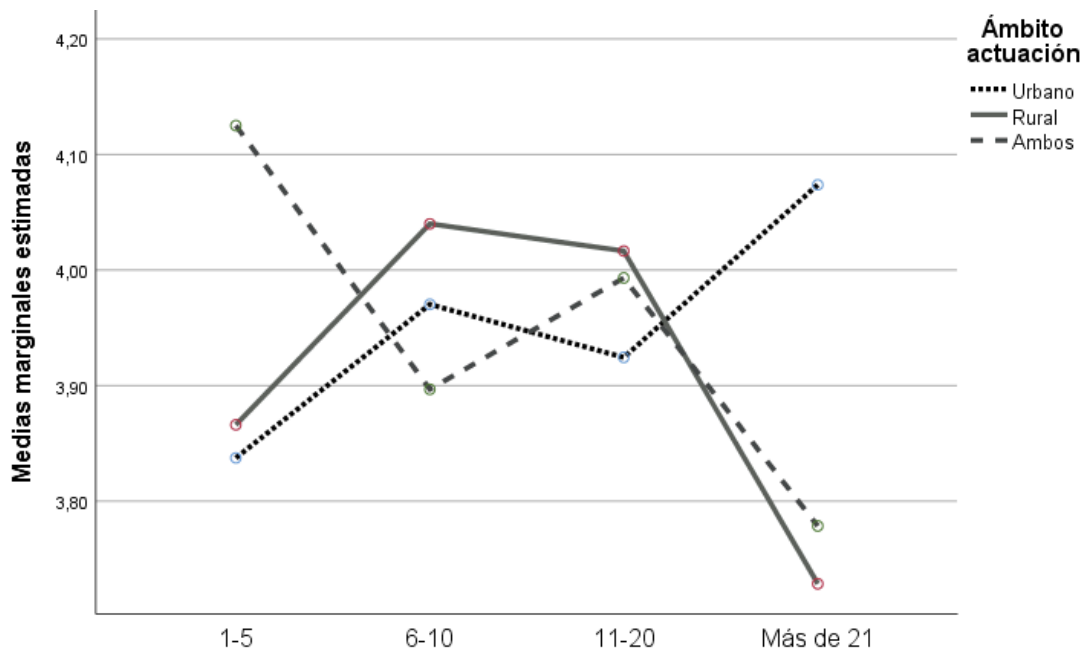


Figura 4.11. Gráfico de intersección experiencia*ámbito del factor 5. Elaboración propia.

- Factor 6. En la tabla 4.56 se muestran los resultados de ANOVA para el factor 6. Ninguno de ellos ofrece significación.

Tabla 4.56. ANOVA factor 6.

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	96,936 ^a	53	1,829	1,705	0,002
Intersección	321,948	1	321,948	300,138	0
Sexo	0,129	1	0,129	0,12	0,729
Experiencia	6,843	3	2,281	2,126	0,096
Tipo contratación	5,132	2	2,566	2,392	0,093
Ámbito	0,634	2	0,317	0,295	0,744
Sexo * Experiencia	0,052	3	0,017	0,016	0,997
Sexo * Contratación	0,012	2	0,006	0,006	0,995
Sexo * Ámbito	2,421	2	1,21	1,128	0,325
experiencia * Contratación	10,701	6	1,783	1,663	0,129
Experiencia * ámbito	10,242	6	1,707	1,591	0,148
Contratación * ámbito	5,255	4	1,314	1,225	0,3
Sexo * Experiencia * Contratación	2,589	4	0,647	0,603	0,66
Sexo * Experiencia * ámbito	3,993	5	0,799	0,745	0,59
Sexo * Contratación * Ámbito	1,686	3	0,562	0,524	0,666
experiencia * Contratación * ámbito	5,467	9	0,607	0,566	0,825
Sexo * experiencia * Contratación * ámbito	0,857	1	0,857	0,799	0,372
Error	454,811	424	1,073		
Total	2420	478			
Total corregido	551,747	477			

Elaboración propia.^a R al cuadrado = ,176 (R al cuadrado ajustada = ,073)

- Factor 7. En la tabla 4.57 se muestran los resultados de ANOVA para el factor 7. Se presentan dos resultados significativos: en primer lugar, para la combinación de sexo, tipo de contratación y ámbito; y, en segundo lugar, para la combinación de años de experiencia, tipo de contratación y ámbito.

Tabla 4.57. ANOVA factor 7.

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	78,993 ^a	53	1,49	1,42	0,033
Intersección	534,409	1	534,409	509,28	0
Sexo	3,306	1	3,306	3,151	0,077
Experiencia	0,838	3	0,279	0,266	0,85
Tipo contratación	0,086	2	0,043	0,041	0,96
Ámbito	3,26	2	1,63	1,554	0,213
Sexo * Experiencia	4,416	3	1,472	1,403	0,241
Sexo * Contratación	1,22	2	0,61	0,581	0,56
Sexo * Ámbito	2,943	2	1,472	1,402	0,247
experiencia * Contratación	8,932	6	1,489	1,419	0,206
Experiencia * ámbito	10,888	6	1,815	1,729	0,113
Contratación * ámbito	5,439	4	1,36	1,296	0,271
Sexo * Experiencia * Contratación	0,985	4	0,246	0,235	0,919
Sexo * Experiencia * ámbito	3,57	5	0,714	0,68	0,639
Sexo * Contratación * Ámbito	10,212	3	3,404	3,244	0,022
experiencia * Contratación * ámbito	22,496	9	2,5	2,382	0,012
Sexo * experiencia * Contratación * ámbito	0,14	1	0,14	0,133	0,715
Error	444,921	424	1,049		
Total	3108,5	478			
Total corregido	523,914	477			

Elaboración propia. ^a R al cuadrado = ,151 (R al cuadrado ajustada = ,045)

- Factor 8. En la tabla 4.58 se muestran los resultados de ANOVA para el factor 8. Resulta significativa para el factor el tipo de contratación de las personas participantes, pero las combinaciones de las diferentes variables no ofrecen resultados significativos.

Tabla 4.58. ANOVA factor 8.

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	151,580 ^a	53	2,86	2,196	0
Intersección	786,75	1	786,75	604,143	0
Sexo	3,408	1	3,408	2,617	0,106
Experiencia	7,033	3	2,344	1,8	0,146
Tipo contratación	18,992	2	9,496	7,292	0,001
Ámbito	1,93	2	0,965	0,741	0,477
Sexo * Experiencia	1,636	3	0,545	0,419	0,74
Sexo * Contratación	6,925	2	3,463	2,659	0,071
Sexo * Ámbito	3,866	2	1,933	1,484	0,228
experiencia * Contratación	6,432	6	1,072	0,823	0,552
Experiencia * ámbito	9,123	6	1,521	1,168	0,323
Contratación * ámbito	3,746	4	0,936	0,719	0,579
Sexo * Experiencia * Contratación	5,478	4	1,369	1,052	0,38
Sexo * Experiencia * ámbito	3,32	5	0,664	0,51	0,769
Sexo * Contratación * Ámbito	2,749	3	0,916	0,704	0,55
experiencia * Contratación * ámbito	10,075	9	1,119	0,86	0,562
Sexo * experiencia * Contratación * ámbito	3,067	1	3,067	2,355	0,126
Error	552,158	424	1,302		
Total	3510,313	478			
Total corregido	703,737	477			

Elaboración propia. ^aR al cuadrado = ,215 (R al cuadrado ajustada = ,117)

4.1.2.4. ANOVA sobre el uso de las herramientas analizadas.

Se realiza una ANOVA factorial sobre uso de las herramientas analizadas. Se relaciona, como en los casos anteriores, con el sexo, experiencia, tipo de contratación y ámbito.

No se obtienen resultados significativos para ningunos de los factores por separado, pero sí en el caso de la combinación de años de experiencia laboral y el ámbito de actuación en que desarrollan su labor (tabla 4.59).

En la figura 4.12 se observa el gráfico de interacción. Las personas de menor de experiencia que trabajan en ambos ámbitos señalan valores notablemente más bajos que en los otros dos ámbitos. Quienes tienen entre 6 y 10 años de experiencia indican también

valores inferiores que el resto de los grupos de ese tramo de edad. En el ámbito rural ocurre esto entre quienes presentan entre 11 y 20 años de experiencia laboral

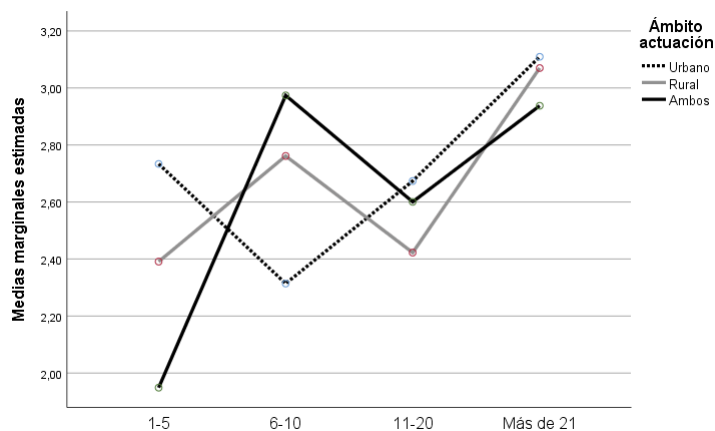


Figura 4.12. Uso de las herramientas TIC recogidas en los factores.
Elaboración propia.

Tabla 4.59. ANOVA para el uso de herramientas TIC.

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	51,597 ^a	53	0,974	1,851	0,001
Intersección	661,871	1	661,871	1258,544	0
Sexo	1,947	1	1,947	3,702	0,055
Experiencia	3,68	3	1,227	2,332	0,074
Tipo contratación	1,704	2	0,852	1,62	0,199
Ámbito	0,044	2	0,022	0,042	0,959
Sexo * Experiencia	2,681	3	0,894	1,7	0,166
Sexo * Contratación	1,657	2	0,829	1,576	0,208
Sexo * Ámbito	0,656	2	0,328	0,624	0,536
experiencia * Contratación	5,457	6	0,909	1,729	0,113
Experiencia * ámbito	7,897	6	1,316	2,503	0,022
Contratación * ámbito	2,024	4	0,506	0,962	0,428
Sexo * Experiencia * Contratación	0,68	4	0,17	0,323	0,862
Sexo * Experiencia * ámbito	3,309	5	0,662	1,258	0,281
Sexo * Contratación * Ámbito	3,071	3	1,024	1,946	0,121
experiencia * Contratación * ámbito	6,406	9	0,712	1,354	0,207
Sexo * experiencia * Contratación * ámbito	0,035	1	0,035	0,066	0,797
Error	222,982	424	0,526		
Total	3249,093	478			
Total corregido	274,579	477			

Elaboración propia. ^a R al cuadrado = ,114 (R al cuadrado ajustada = ,003)

4.2. Segunda fase. Investigación cualitativa: *Focus group*.

A continuación, exponemos los resultados del proceso de investigación cualitativa, desarrollado a través de cuatro *focus group* con participantes de diferentes comunidades autónomas y que desarrollan su trabajo en sectores como menores, drogodependencias, desarrollo rural, ámbito penitenciario, migrantes y refugiados o educación formal. Asimismo, contamos la representación de los colegios profesionales, mediante la participación de la presidenta del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León (CEESCYL) y de la presidenta del Consejo de Colegios Profesionales de todo el Estado (CGCEES) en los grupos de trabajo.

El análisis de datos se realiza desde un planteamiento inductivo. Para llevarlo a cabo se han realizado transcripciones de cada uno de los grupos de discusión implementados y se ha utilizado el software para el análisis de datos cualitativos OpenCode.

En nuestro análisis se ha seguido el procedimiento planteado por Green et al. (2007) en cuatro pasos: inmersión en los datos, codificación, creación de categorías e identificación de los temas.

- Inmersión en los datos: se trata de un proceso largo y minucioso que permite un conocimiento profundo de los datos. En nuestro caso contamos con la ventaja, recogida por Green et al. (2007), de que el entrevistador participa en el análisis posterior de los datos.
- Codificación: implica la transcripción y el examen detallado de la información, así como el comienzo de la realización de juicios de valor mediante el establecimiento de etiquetas a las respuestas en base al contexto en que se realizan.
- Creación de categorías: tras el análisis inicial se revisa la forma en que pueden vincularse los códigos de las etiquetas estableciendo categorías coherentes que permitan describir la información registrada en los datos.
- Identificación de los temas: se trata del último paso en el análisis e implica realizar una explicación e interpretación de los datos, así como su vinculación con la información ya existente en la literatura.

Los grupos de discusión giraron en torno a tres temas: utilización de las TIC, formación y valoraciones sobre aspectos de las TIC. Los principales resultados se recogen al final de este apartado en la tabla 4.60.

Respecto al primer punto, la utilización de las TIC, se expresan principalmente usos relacionados con la gestión, la comunicación y la colaboración y la difusión. Así, se recogen herramientas como email, WhatsApp, Telegram o las redes sociales. En varios grupos se nombran las herramientas de Google Drive por su utilidad para el trabajo colaborativo a la hora de realizar documentación conjunta y, en menor medida, aparecen también las herramientas de Microsoft Office 365 con las mismas funciones.

Aparecen también herramientas para el desarrollo de videoconferencias (Google Meet, Hangout, Microsoft Skype y Microsoft Teams o Zoom) que se han utilizado de forma más regular con la declaración de la crisis sanitaria por la COVID-19 en la mayoría de los casos. No obstante, algunos participantes sí manifiestan haberlos usado con anterioridad para reuniones de coordinación o trabajo en equipo cuando hay distancia física entre ellos: por ejemplo, entre una comunidad autónoma para y trabajar con los responsables de las diferentes provincias.

P13. En el trabajo si que la utilizamos por lo que he dicho, al tener que dinamizar toda una comunidad autónoma utilizamos las herramientas de trabajo y colaboración común. Todo lo que supuso el Drive, el compartir los documentos, fue un descubrimiento porque podíamos elaborar documentos de formas conjunta. [...] Toda la parte de difusión, de construcción conjunta, del tema por ejemplo del intercambio, las herramientas de WhatsApp, Telegram... Ha facilitado mucho la comunicación.

P6. Y sobre todo, ya la revolución brutal ha sido con el hecho del confinamiento. Ha supuesto tener que recurrir a las redes sociales para llegar a los grupos presenciales que no podemos. Es que no hay otra manera de llegar a las personas que teníamos con grupos. De no poderte ver, es grupo de Whatsapp. Es así, no hay otra, no vemos otra opción para poder seguir el contacto, hacer el contacto.

P1. Si que, a nivel profesional, o sea en equipos y compañeros ya desde hace mucho tiempo se usa obviamente el correo electrónico, cuando entró Whatsaap. Y luego pues eso, en relación con la parte de la cooperativa en la que trabajaba,

hacia bastante. Desarrollar webs, trabajar en Facebook los contenidos para publicitar las actividades de la cooperativa o fidelizar las comunidades que se iban generando en torno al proyecto. Luego ya en mi perfil actual, sí que en la organización en la que trabajo ha hecho una apuesta muy fuerte por la digitalización y trabajamos con el Share Point, el paquete de Office 365. Tenemos toda una nube de material compartido, trabajamos mucho con Skype empresarial, las supervisiones y el trabajo de equipo a través de Skype.

P12. Herramientas como el Drive a la hora de trabajar, asociadas siempre a los correos electrónicos, son muy útiles para compartir todo tipo de trabajos a nivel personas o profesional.

P9. El boom de las TC en esta pandemia ha sido el boom de las videoconferencias. Yo sólo conocía Skype y de repente está el Teams, el Zoom, el Duo, este....

P2. Solemos utilizar la plataforma de Google en el trabajo. Hacemos las videoconferencias o con Zoom o Google Meet, trabajamos con Hangouts, WhatsApp, Telegram.

En este apartado uno de los conceptos que más se repite es el de la brecha digital, reconocida por la mayoría de las personas participantes. En general se expresan las dificultades para la disponibilidad y, especialmente, para el manejo de determinadas herramientas por parte del colectivo con el que desarrollan su tarea los educadoras y educadoras sociales, ya que gran parte de este presenta situaciones de riesgo de exclusión. Algunos participantes sí manifiestan una disponibilidad adecuada de dispositivos en sus usuarios, no así en el uso de los mismos.

P2. Nosotros, en el departamento de formación y empleo nos encontramos con el problema de la brecha digital con los usuarios. [...] En sus hogares o no tienen conexión a internet o está vinculada a los teléfonos móviles, a veces alguna tablet. No están muy instruidos en esto de las TIC.

P6. Sí que noté, trabajaba en la ciudad no en el ámbito rural, que había una brecha digital muy importante. No tenemos familiarizadas las tecnologías. Yo creo que incluso a día de hoy tampoco. Da igual la edad, sí que es verdad que los jóvenes están más habituado.

P12. *Es muy importante que tengamos en cuenta esa brecha digital. Si sabemos, estamos conociendo los riesgos que hay con esta brecha digital, tenemos que empezar a paliarlos. Tenemos que empezar a buscar soluciones.*

P11. *En cuanto a la brecha digital, sí que es verdad que cuando realmente hemos visto la brecha digital ha sido ahora, en estos meses de confinamiento que es cuando nos hemos visto todos obligados a utilizar, mucho más, las redes que estaban a nuestra disposición.*

P4. *¿Brecha? Yo no lo he notado, siempre hay alguno que a lo mejor no ha tenido el acceso a un móvil. En general, todos los jóvenes han tenido de alguna manera. E incluso menores no acompañados vienen con el móvil. No he visto que haya dificultades de tenerlo. Otra cosa es el uso, sí que es cierto que es complicado. Ahora que estoy con jóvenes infractores, está claro que es un tema... Ya sabemos: bullying, por ejemplo. Como el uso que ha intensificado muchas veces el problema. Digitalmente, el abuso y la agresión, como se usa. El trabajo en ese tema ha sido fundamental.*

Relacionado con el concepto de brecha digital surge el concepto de acompañamiento en el uso de las TIC como una de las tareas de la educación social. La brecha digital se reconoce por varios de los participantes como una forma de exclusión en la actualidad y otros la vinculan con una brecha social más amplia.

P8. *Yo había hecho una reflexión sobre esto, los educadores y educadoras sociales habíamos abandonado nuestra responsabilidad sobre la educación social en internet. [...] Está la brecha digital, porque eso también es una responsabilidad de la educación social, en tanto en cuanto nosotros nos nombramos adalides de la integración social. Jolín, pues la brecha digital es un ámbito muy importante en la sociedad actual y no estamos atendiendo suficientemente.*

P1. *Hay un déficit obvio y hay una brecha en lo que se refiere a digitalización. Si que hay que hacer un trabajo muy fuerte, igual que cuando se concientizaba con la lectoescritura, o sea Freire. Creo que ahora el reto nuestro es abordar la digitalización porque hay una brecha muy importante ahí.*

P9. *El tema de la brecha digital, sobre todo, se está viendo en el tema de las familias en riesgo de exclusión con situaciones de vulnerabilidad se está viendo mucho. [...]. Vale, puedo tener un móvil en casa, pero igual no tengo internet, WiFi para poderme conectar y seguir una clase. Eso yo creo que hay que tenerlo en cuenta y se está, desde educación, algo se está intentado hacer. Pero no es fácil, yo creo que no es fácil. Las entidades sociales, aquí en Gijón por lo menos, han estado repartiendo tablets, móviles... Pero eso te da una tablet o un móvil, pero si no tengo acceso a internet, Wifi...*

P13. *Yo creo que hay una brecha digital, que es la brecha social.*

También ligado a este concepto, entre quienes trabajan o han trabajado con jóvenes, se produce un consenso respecto a la disponibilidad y uso de herramientas, principalmente el Smartphone. Se identifica una disponibilidad adecuada, e incluso elevada, y un manejo correcto en acciones relacionadas con el ocio, las redes, sociales, etc. No obstante, coinciden en que fuera de estas tareas relacionadas con el ocio la competencia digital es escasa y lo ejemplifican con situaciones reales vividas en que presentan dificultades para realizar tareas sencillas como enviar un correo electrónico o adjuntar archivos en éste, el uso de las plataformas escolares o la elaboración de documentos en procesadores de texto o presentaciones sencillas a través de los programas de Office.

P11. *También es lo que decía antes, a mí me alucina un poco que manejan los chavales el TikTok de arriba, abajo. El Instagram, me cogen el móvil me ponen no sé que... pero luego no saben meterse en el Classroom por ejemplo. Ni mandar un correo. Me han tenido que dar su permiso para meterme yo, mirar lo que tienen que hacer, mandárselo por foto... El manejo de las redes sociales genial, pero en cuanto temas un poco más de las plataformas educativas, por ejemplo, o mandar un simple correo electrónico o de los que sea ya no. Imposible.*

P5. *Ellos se manejan muy bien; juegos tablets y redes sociales, todo eso lo hacen de lujo. Pero a nivel de Office, todo el Office, no. Saben cosas muy básicas, les impresionas muy fácilmente, la verdad. [...] No se manejan tan bien como en otros aspectos relacionados con internet puro como el YouTube. Y eso es lo que en mi día a día yo puedo aportarles a ellos en el sentido de la formación más*

clásica. Que aprendan a usar un procesador de textos. Básicas del ordenador que no requieran conexión a internet.

P12. Le digo tienes tus claves de la plataforma, metes tus claves y entras. Imposible, es inviable. Parece como que se les nubla todo. Se empiezan a poner nerviosos. Yo eso no lo sé hacer, yo eso no lo controlo. Bueno, imposible. Por lo que estamos diciendo, te choca mucho esa dificultad que tienes cuando realmente estás a diario utilizando otro tipo de tecnología que manejan muy bien.

El uso de las TIC como herramienta didáctica o de intervención es más escaso. La mayoría de los ejemplos que encontramos recogen situaciones en las que han tenido ayudar o acompañar a las personas usuarias en la realización de algún servicio que implique el uso de las TIC: solicitud de alguna beca o ayuda, alta o renovación de las demandas de empleo, etc.

P11. Cada ayuda o beca que pidan, los propios chavales y chavalas o las familias les tenemos que dar cierta ayuda. Porque son colectivos en riesgo de exclusión social y muchas veces no tienen ni medios, ni conexión e incluso hay veces que los padres y las madres son analfabetos. Entonces no tienen posibilidad de saber ni lo que están haciendo vaya.

P2. Yo todos los días, porque trabajo con personas migrantes: desde renovar la tarjeta, pedir cita a la política, el ECYL, a sacarse un correo electrónico. La verdad es que es un colectivo que hasta que regulariza su situación, y una vez regularizada también, está de trámites continuos y hoy en día está todo digitalizado y ellos no están acostumbrados. No están familiarizados con estas cosas. Todos los días les hacemos de enlace, les enseñamos, les echamos un cable, a veces intermediamos también e incluso hacemos acompañamiento. Todos los días nos encontramos con problemas de estos, sí.

Un grupo más reducido de participantes sí las ha utilizado como herramienta de intervención, por ejemplo, mediante concursos de vídeos entre los participantes o para la difusión de píldoras a modo de manual de uso de alguna aplicación. En la actualidad, a raíz de la COVID, se están utilizando, en algunos casos, aplicaciones de videoconferencias para la intervención con usuarios. El caso más destacado de uso como herramienta didáctica se da entre el participante que trabajó en educación de calle donde

las redes sociales (Facebook, Instagram y, en menor medida, Twitter) tenían un papel fundamental como herramienta para el contacto y la realización del seguimiento de los menores con los que desarrollaban su labor. Asimismo, recoge también su valor como elemento de identificación al estar presentes en sus espacios.

P12. Ir subiendo contenidos, pildoritas, sobre la utilización de determinados recursos virtuales para irlos intentando enganchar. Generalmente, lo más normal, sobre canales oficiales y a partir de ahí intentar facilitarles vídeos cortitos en la media de lo posible e incluso acotándoles los tiempos.

P8. ¿Para qué usábamos y nos eran muy útiles? Para diferentes cosas: por un lado, nos servía para el seguimiento de los chavales, es decir, para poder tener contacto con ellos. Para tener accesibilidad a ellos. Nos daba esa inmediatez también que es muy adolescente. [...] Porque los adolescentes y las adolescentes requieren de esa inmediatez, el aquí y ahora. Tengo, a lo mejor, un problema y necesito contarlo ahora y quiero comunicarme con el educador y educadora. Por un lado, es accesibilidad. Y, por otro lado, la identificación. El participar de espacios que son importantes para los y las adolescentes. Que estuviésemos en Instagram y colgásemos fotos, al final, para ellos era como que nos acercábamos. Se identificaban con nuestra figura. Éramos cercanos a ellos.

Otros de los aspectos que aparecen en este bloque de preguntas son los relacionados con la disponibilidad de los recursos, que, aunque desigual, no parece excesivamente escasa. Sí se recogen demandas relativas a la antigüedad de éstos o, en ocasiones, a la falta de soporte o actualización. También surge en varios grupos las exigencias y requerimientos para cumplir con la ley de protección de datos a la hora de trabajar con las herramientas TIC. En el caso del participante que realiza su intervención en prisiones destaca que aún existen centros penitenciarios en los que la disponibilidad de internet es inexistente o muy limitada para los educadores y educadoras, que únicamente tienen acceso a la intranet que los permitiría desarrollar tareas de gestión. Así, señala también el hito que ha supuesto el confinamiento de la COVID-19, momento en que han introducido *tablets* que permiten la comunicación de los reclusos y sus familiares a través de videollamadas, ante el cierre y la restricción de las visitas.

Respecto al segundo bloque, relacionado con la formación, se producen bastantes diferencias tanto en lo relativo a la formación recibida como con la formación deseada o demandada.

En el perfil de los participantes encontramos personas que sí se han formado en TIC, a través de postgrados universitarios en esta área o a través de formación continua, junto con otros perfiles que no han recibido formación reglada. También se manifiesta un grado de autoformación para el uso de determinadas herramientas o aplicaciones cuando es necesario mediante tutoriales, vídeos u otras vías de formación informal. Entre quienes no se han formado en este aspecto se recoge la falta de tiempo y la opción por la realización de formación en otras temáticas con prioridad sobre las TIC.

Respecto a la formación deseada, la mayor coincidencia se produce en que ésta debe ser actualizada, práctica y adaptada al colectivo con el que se desarrolla la intervención. Por el contrario, las opiniones son diversas respecto a los contenidos y el nivel de profundización: algunos participantes reclaman formación más general que permita realizar el acompañamiento y poder actualizarse en el marco de las TIC para su posterior uso sin centrarse en aplicaciones concretas, debido a que el número de utilidades se multiplica y aparecen y desaparecen constantemente; otro grupo de participantes demanda formación concreta en las aplicaciones de que trate el curso, de manera que te permita obtener el máximo provecho de estas.

P12. Creo que tiene que haber cambios estructurales. Formación inicial, formación continúa porque esto cambia. ¿Quién nos iba a decir a nosotros que íbamos a trabajar la dependencia no a una sustancia tóxica, si no a un móvil? ¿O al juego virtual? Eso hace 20 años ni se nos ocurría. La formación tiene que ser totalmente actualizada. Conforme van apareciendo aplicaciones, creo que eso es fundamental. Y, sobre todo, también una apuesta para que la brecha digital no aumente la brecha social.

P4. Aparte de las tecnologías y los nuevos recursos que surgen, pues yo creo que la actitud ante que significa, para que sirve... La actitud ante ellas y lo que conllevan, yo creo que es importante. A veces hay un uso muy impulsivo y falta un poco para qué y cómo. Y ese tipo de cosas que nos viene bien a nosotros y, sobre todo, para nuestra tarea socioeducativa. Cualquier tipo de personas con

las que estamos trabajando. Conocer las tecnologías y la actitud. Como es tan amplia la educación social, en cada campo va a depender. Jóvenes con dificultades, mayores... Un poco dirigida a las necesidades de cada colectivo, va a ser distinta. Como la población los utiliza y ese tipo de cosas.

P2. ¿Cómo debería ser? Muy atractivo, dinámico, participativo... Que no se lea sólo PPT o vídeos que al final te tragas un poco y ya está. En cuanto al contenido, depende mucho del colectivo con el que trabajes.

P6. Estoy pensando en una formación que a mí me enseñe de verdad a usar esa herramienta. Si yo quiero hacer un curso de Canva, quiero que me enseñen a desarrollar, a sacar todo el partido a esa aplicación.

Surge también la propuesta de la creación de grupos de trabajo en lo que compartir las experiencias de uso de las TIC entre profesionales como un canal más informal de formación continua del que se podría obtener un valor profesional.

P9. Yo creo que cuando nos encontramos en los congresos, en encuentros de otro tipo y compartimos lo que hacemos es cuando el cerebro dice: ostras, esto que hace Juanita aquí me puede servir de otra manera aquí con estos y con estas. Fomentar un poco también los grupos de diálogo, de discusión, de lo que hago y de lo que no hago.

Otra de las propuestas en torno a las TIC que surge en uno de los *focus group* es la formación continua en dos niveles: un nivel básico para aquellos profesionales que no han adquirido o pretenden mejorar su competencia digital, “como alfabetización tecnológica” y, un segundo nivel destinado a quienes ya tienen adquiridas las habilidades dirigido a “como utilizar esas tecnologías en nuestra profesión y adaptada a nuestro ámbito”.

También se recogen en este punto la necesidad de llevar a cabo una formación inicial en TIC durante el desarrollo del periodo de estudiantes de educación social, que continúe con la formación permanente.

En el último apartado, sobre valoración de las TIC, se trataron aspectos sobre la adaptación del sector a las TIC y sobre la difusión de la profesión en la red. Respecto al primer tema, se reconoce la necesidad la importancia de las TIC en la sociedad actual y

se proponen diferentes alternativas a nivel formativo, así como algunas dificultades. Así, aparece en varias ocasiones la precariedad e inestabilidad de los profesionales y las entidades, aspecto que dificulta la formación continua estructurada y adecuada a las necesidades. También se recogen las dificultades que existen entre algunos profesionales en el uso de las TIC incluso con herramientas sencillas como el correo electrónico o la cumplimentación de un formulario digital. En varios grupos, aparecen las características tradicionales de este sector muy ligadas a la atención presencial y las reticencias a la digitalización. Asimismo, varios participantes manifiestan la importancia de la atención presencial y las relaciones interpersonales en el trabajo del educador y la educadora social, pudiendo ser las TIC un complemento, pero no un sustituto de la acción presencial. Esta situación se ha puesto de manifiesto especialmente a través de la situación de teletrabajo surgida a raíz de la pandemia.

P8. Que muchas veces han tenido ese halo de reticencias en usar las tecnologías, sobre todo para la intervención. Es algo que se arrastra en el alumnado también, porque, aunque son muy hábiles en manejar redes sociales y demás, luego para la intervención... Como que hay resistencias y no quieren, no quieren. Ellos quieren la presencialidad, que también me parece correcto, pero hay como mucha resistencia en este sentido.

P13. Y luego también en las dificultades, hay cierta resistencia al uso de las nuevas tecnologías y de las redes porque como hemos tenido a veces malas experiencias: que te utilizan, que cogen tus datos... Hay una parte que se resiste mucho y otra que lo explota demasiado sin reflexión. No hay un equilibrio. Intenta ver de donde vienen las fuentes, quien lo está diciendo... Eso creo que nos falta.

No obstante, también se reconoce la necesidad de adaptación a las nuevas formas de intervención, máxime tras la situación planteada tras la crisis de la COVID-19.

P1. La educación social será digital o no será. Partiendo de esa premisa, la educación social tiene que estar en el contexto donde pasan las cosas. Igual que nos acercamos a llevar jeringuillas o nos acercamos o ponemos un bar para atender a prostitutas en un barrio de Francia, pues hay que estar en el contexto digital.

Respecto a las publicaciones en la red relacionadas con la educación social, se reconocen como útiles por todas las personas participantes debido a su contribución y a que permiten compartir experiencias. Entre los más destacados aparece el proyecto de Eduso.net. Algunos participantes lo conocen desde su inicio y otros incluso recuerdan la presentación de este en su Facultad en los tiempos en que estudiaba la diplomatura.

P4. Yo me acuerdo de la página de Eduso que fue un bombazo, los murcianos como crearon y como nos unió. [...]Eduso yo creo que histórico, es impresionante lo que ha hecho para el colectivo.

P7. Me acuerdo una visita de Roberto Bañón a la Facultad a explicarnos el proyecto de Eduso. Y lo recuerdo como muy interesante. El paso que se dio de lo escrito a lo virtual. Yo consulto continuamente, diariamente.

Entre los blogs, Educablog y Educador Social en Alaska aparecen en varios de los grupos de discusión. Es mayoritario entre las personas participantes el seguimiento de perfiles relacionados con la educación social en Facebook y también en Twitter y, en algunos grupos, se recogen proyectos de la red social Instagram.

En nivel de seguimiento varia, con mayor o menor participación e incluso gestión de algunos de estos perfiles. Todos los participantes siguen este tipo de publicaciones, aunque en diferente medida.

Aparece en este apartado también, en varias ocasiones, el uso de las redes sociales desde la educación Social como una herramienta para el activismo. Alguno de los aspectos que se apuntan en consideración con este tema es la necesidad de reflexión a la hora de publicar contenidos y no dejarse llevar por la rapidez o inmediatez de las redes o por el sensacionalismo con el que, en ocasiones, se tratan desde los medios de comunicación, así como para fomentar el sentido crítico. Varios participantes se refieren a la posibilidad que ofrecen las TIC de generar y participar en debates sobre determinados temas relacionados la profesión. Asimismo, algunos participantes expresan la oportunidad de la red para hacer protagonistas y dar voz a los destinatarios de la educación social.

P7. Y, además, también, ir algo más allá que hablar solo de la propia educación social si no ver las opiniones que hay sobre política o sobre otros temas. Me parece esto interesante porque soy de los que pienso que los educadores sociales

tenemos que hablar de muchas más cosas que no solamente de educación social. Porque sino son los otros los que crean el discurso.

P1. Hay que ser precavidos y saber coger esto de una manera muy crítica, porque ahora por las redes y por el uso de las redes se ha provocado el Brexit, ha llegado Trump al gobierno de Estados Unidos y tenemos un problema serio de gobernabilidad. No voy a entrar en temas políticos, la gestión que estamos viviendo no sería la misma si no hubiera esa mal intencionalidad de los bulos que están actuando. Ese grupo de personas que porque no quieren o no han podido no acceden a ese sentido crítico de lo que llega de internet. Antaño se decía que si lo dice la tele es verdad, ahora parece que si lo dice el canal de Telegram es verdad, o el canal de WhatsApp. Ahí los profesionales de la educación social, como elemento que facilitan el posicionamiento crítico, tenemos un reto del copón.

P13. Si no lo cuelgas antes parece que se va, que se ha perdido el mundo. [...] Eso a veces nos lleva a muchos problemas de comunicación porque alguien lo cuelga antes y no está terminado o no era el día adecuado. Y otra parte, pensamos que también tiene que haber más reflexión.

Tabla 4.60. Resumen de resultados cualitativos

Temática	
Usos de las TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización como herramienta de gestión, comunicación, colaboración y difusión principalmente. - En la intervención con usuarios menor. Principalmente para la comunicación. Herramienta didáctica en menor medida. En menor medida, algunos proyectos con protagonismo de las TIC. - Entre las herramientas destacan WhastApp, Telegram y otras redes sociales. También las herramientas de Google Drive para el trabajo colaborativo y otras herramientas como Microsoft Office. A raíz del teletrabajo herramientas para videoconferencias: Skype, Teams, Google Meet o Hangout o Zoom. - Brecha digital entre usuarios. Falta de accesos a dispositivos o de acceso a conexión a internet. Falta de competencia digital para uso no relacionados con el ocio, entre los jóvenes. - Disponibilidad de recursos. Falta de actualización de estos.
Formación en TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes niveles de formación entre las personas participantes: máster y postgrado, formación continua, autoformación (informal). - Falta de tiempo para formarse o selección prioritaria de formación en otros ámbitos. - Prefieren cursos prácticos sobre TIC y adecuados al ámbito de desarrollo profesional. - Diferencias respecto al nivel de concreción en la formación: más general adaptada al ámbito, sin analizar detalladamente herramientas concretas o concreción máxima en el uso de una herramienta. - Importancia de la actualización y la formación en TIC.
Valoración	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación del sector a las TIC: dificultades basadas en la inestabilidad y precariedad, así como en las características de presencialidad del colectivo. - Publicaciones sobre TIC en redes: alta valoración. Seguimiento alto, con diferentes niveles. Destacan el proyecto Eduso, algunos blogs y grupos y perfiles en redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram. - Gestión de publicaciones por parte de algunas personas participantes.

Elaboración propia

CAPÍTULO 5

Discusión y conclusiones

Capítulo 5. Discusión y conclusiones

En este capítulo realizamos una discusión de los resultados obtenidos comparándolo con estudios anteriores utilizados en la base conceptual de este trabajo, exponemos las conclusiones en función los objetivos planteados y recogemos posibles futuras líneas de estudio y las limitaciones del trabajo. Finalizamos con las publicaciones y participación en actividades de difusión del estudio.

5.1. Discusión

En nuestro trabajo hemos analizado y obtenido resultados sobre los diferentes tipos de usos de las TIC en la educación social, las principales herramientas utilizadas, la formación recibida y demandada y algunas valoraciones sobre la inclusión de las TIC y la digitalización del sector.

Desde la creación de la titulación en 1991 las TIC han estado presentes en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales, mediante una materia troncal de 4 créditos en su periodo como diplomatura (Real Decreto 1420/1991), y, actualmente, con asignaturas relacionadas con las TIC en la mayoría de las facultades que imparten el grado. La ANECA (2005a y 2005b) también reconoce la competencia TIC dentro de los Libros Blancos del título de Grado de Educación Social. El debate sobre el papel de las TIC en la educación social ha estado presente incluso antes de crearse la titulación universitaria (Juárez Gallego, 1989).

Varios autores han analizado los usos y posibilidades que ofrecen las TIC en la educación social (Castillo et al., 2001; Forés et al., 2001; López Meneses y Esteban Ibañez, 2008; Laurent, 2008; Planella y Martínez, 2010; Marquès, 2010; Koskinen, 2014; Sampedro, 2015; Martínez-Rivera y Forés, 2015; Martínez Pérez, 2015; Fan, 2016; Hansen et al., 2016; Hipólito Ruiz et al., 2017; Taylor, 2017; Cabezas González y Casillas Marín, 2017, 2019; Manzoor y Vimarlund; 2018; Madama et al., 2019;) y las implicaciones que tienen estas en la actual Sociedad del Conocimiento (Foray, 2002, Krüger, 2006, Punie, 2007; Cabero 2018).

En nuestro trabajo, los resultados cuantitativos arrojan como eje principal el uso de las TIC como herramientas para tareas de gestión y administración, seguido por su utilización como herramienta de comunicación y, en tercer lugar, como herramienta para el trabajo colaborativo. En la misma línea, en unos de los primeros trabajos sobre TIC en educación social que hemos podido encontrar, Forés et al. (2001), se recoge como principal uso de las TIC en el sector de la educación social, en esa época, en torno a las herramientas de gestión. Planella y Martínez (2010) apuntan tres etapas progresivas en la entrada de las TIC en la acción social, comenzando por las herramientas de gestión. Koskinen (2014) establece una relación entre las nuevas políticas de gestión pública y la utilización de las TIC en servicios sociales, con una mayor burocratización acorde al sistema de rendición de cuentas actual. Laurent (2008) recoge también esta burocratización como una desventaja asociada a la introducción de las TIC en el ámbito de los servicios sociales.

Castillo et al. (2001) plantean el uso de la red en la acción social en torno a 4 pilares: acceso a la información, incluida la acción documental o institucional, formación y difusión, comunicación y trabajo colaborativo. Dentro de nuestro trabajo incluimos las acciones de acceso a la información dentro del uso como herramienta de gestión y, asimismo, recogemos su uso para la comunicación, colaboración, difusión y formación.

La primera de ellas, gestión y administración la hemos comentado anteriormente. Respecto a la comunicación, es el segundo de los usos con mayor media en los resultados cuantitativos. Los grupos de discusión confirman el uso masivo de estas herramientas, principalmente para la comunicación entre profesionales y también, aunque en menor medida, con usuarios. Se utilizan para ello canales como el correo electrónico, WhatsApp, Telegram o las redes sociales. Este uso se ha visto incrementado ampliamente, según los resultados cualitativos, en los últimos meses debido a la situación de la pandemia y se han añadido nuevas herramientas para videoconferencia a las ya utilizadas, como Microsoft Skype y Teams, Google Meet y Hangout o Zoom. Hemos podido encontrar experiencias que utilizan las TIC como herramientas de comunicación dentro de los servicios en el trabajo con personas mayores (Fan, 2016), en el campo de las personas con discapacidad (Manzoor y Vimarlund, 2018) o dentro de los servicios de bienestar en general (Hansen et al., 2016; Madama et al., 2019).

Respecto a la utilización de las TIC para el trabajo colaborativo, también se realiza y cuenta con una media elevada de uso en los resultados cuantitativos. Los *focus groups*

confirman este hecho con el uso de, principalmente, las herramientas de Google Drive para la realización de documentación colectiva entre profesionales. Voigt et al. (2016) apuntan como las TIC en el ámbito de los servicios sociales pueden ayudar a crear redes y compartir y transferir experiencias entre diferentes sectores e incluso distintos países, aspecto que también se plantea en el trabajo de Misuraca et al. (2017).

La formación y la difusión, en nuestro caso, a diferencia de la propuesta de Castillo et al. (2001), quedan configuradas como dos usos diferenciados para el cuestionario en la parte cuantitativa de la investigación. La media en los resultados es algo superior en su uso para formación respecto a la difusión, aunque los grupos de discusión aportan valoraciones enfrentadas entre quienes sí usan y les parece adecuada este tipo de formación y entre quienes se han formado mediante TIC en alguna ocasión, pero, o bien no les parece eficaz para perfil profesional o cuestionan la calidad de la formación *elearning* que han realizado. En los diferentes casos sí se recoge autoformación a través de manuales o videotutoriales que no conlleven a la obtención de un certificado.

La utilización como herramienta de difusión recoge una valoración por encima de 3 sobre 5 en los resultados cuantitativos y en los grupos de trabajo se confirma su uso, principalmente por parte de entidades o de trabajadores que realizan su actividad por cuenta propia. La difusión se realiza principalmente a través de páginas web o perfiles en redes sociales. Los grupos de discusión confirman que también es una estrategia utilizada por los colegios profesionales como se promueve desde el CGCEES (2017).

Foray (2002), Krüger (2008) o Cabero (2018) recogen las implicaciones de las TIC en las diferentes facetas y ámbitos dentro de la Sociedad del Conocimiento y como la información se distribuye muy rápidamente a través de internet. Las redes sociales son herramientas muy utilizadas para realizar esta labor de difusión y poner en marcha campañas, en línea con la propuesta de Carrasco-Polaino et al. (2018) que afirman que se muestran como un buen escaparate a bajo coste para las entidades del tercer sector.

Así, hemos recogido, en el capítulo dos, diferentes experiencias que muestran el potencial de la red como elemento de difusión y reflexión en torno a la educación social (Félix et al., 2011; Álvarez, 2012; Rubio, 2013; Sánchez Alber, 2014; Román García y Martínez-Rivera, 2017; Fernández, 2020) y hemos podido contar en los *focus group* con

participantes que gestionan algunos de los espacios digitales más seguidos en el sector y confirman una buena acogida de las publicaciones.

Por último, en nuestro estudio planteamos su uso como herramienta didáctica y de gestión del tiempo que son, por ese orden, las que menores resultados han obtenido. La existencia de experiencias con las TIC como herramienta didáctica se plantea en diversos trabajos (Boó Martín et al., 2010 y 2014; Fan, 2016, Martínez-Rivera y Forés, 2015; Rodríguez Herrero et al., 2018; Manzoor y Vimarlund, 2018; Madama et al., 2019).

En los grupos de discusión hemos podido encontrar experiencias del uso de TIC como herramienta didáctica o de intervención entre algunos profesionales, pero su uso no es masivo como en los casos de la gestión o la comunicación. Respecto a las herramientas de gestión del tiempo, únicamente aparecen en los grupos de discusión a través de una de las participantes que había recibido formación sobre este tema, en los resultados cuantitativos es el uso que menor tasa presenta.

Aspectos como el ocio digital, la creación de espacios para la participación a través de la red o el acercamiento de las TIC al mundo social, recogidos por Martínez-Rivera y Forés (2015) ofrecen unas potencialidades que, en función de los resultados obtenidos por nuestro trabajo, están por explorar en la mayoría de los casos. Taylor (2017) apunta como la red es un espacio más de intervención en la actualidad y, por lo tanto, consideramos que no debería ser ignorado. Como recogen Misuraca et al. (2017) las TIC, dentro de la innovación social, deben servir para hacer frente a las nuevas necesidades y apoyar el proceso de prestación de los servicios sociales.

Sí se recoge en nuestros resultados, principalmente a través de los grupos de discusión, como un espacio de intervención para la educación social la alfabetización TIC. Esta alfabetización no se plantea únicamente como el aprendizaje del manejo de los dispositivos o aplicaciones, sino también hacia su uso adecuado y de una manera crítica. Coincide con las posibilidades planteadas por algunos autores (Marquès, 2010; Area y Pessoa, 2012, Martínez- Rivera y Forés, 2015).

En línea con el uso de las TIC, se recogen las dificultades para la introducción de estas con los colectivos con los que desarrollan su labor profesional los educadores y educadoras sociales debido a las situaciones de riesgo de exclusión social que plantean, mayoritariamente, y a la brecha digital existente. La brecha digital es un concepto

ampliamente tratado por los autores que han estudiado las TIC en el marco de la educación social (Marquès, 2010; Planella y Martínez, 2010; Benavent et al., 2010; Area y Pessoa, 2012; Martínez- Rivera y Forés, 2015; Hipólito Ruiz et al. 2017; De Rosa, 2017; Cabezas González y Casillas Marín, 2019). Así, uno de los planteamientos mayoritarios como herramienta didáctica recogidos en los resultados es el acompañamiento en el uso y el aprendizaje de las TIC.

En este apartado es destacable como los profesionales expresan las dificultades que encuentran para el uso de herramientas básicas también entre los usuarios y usuarias más jóvenes de los servicios, habitualmente incluidos dentro de los denominados nativos digitales. Autores como Kirschner y Bruyckerec (2017) ponen en entredicho el concepto de nativo digital o, en España, Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta y Fandos-Igado (2016) quienes indican como el uso habitual de dispositivos digitales no implica el desarrollo, necesariamente, de la competencia digital por sí misma. El estudio de Cabezas González y Casillas Marín (2017) entre estudiantes de educación social confirmaría este aspecto del necesario aprendizaje para el uso académico y profesional de las TIC.

Además, el uso de las TIC plantea otros retos que pueden ser atendidos desde el ámbito social, tal y como recoge Taylor (2017), al trasladar, por ejemplo, problemas de convivencia existentes en el ámbito analógico hacia la red.

Parece, pues, que nos encontramos en una situación que presenta un uso elevado de las TIC como herramientas de gestión y administración, así como para la comunicación y el trabajo colaborativo. Se tratan de aspectos ya planteados desde hace casi dos décadas (Castillo et al., 2001 y Forés et al., 2001) y mantenidos en el trabajo de Martínez Pérez (2015). Otras acciones como su uso como herramienta didáctica, que en la educación reglada se encuentran muy avanzados, en el caso de la educación social tienen aún un recorrido largo para su desarrollo.

Hipólito Ruiz et al. (2017) plantean tres escenarios para el uso de las TIC en la educación social: para las TIC, con las TIC y TIC como. En nuestro caso hemos obtenido resultados en los tres escenarios, con un mayor número en el último de ellos, TIC como, que las reconoce como un elemento para hacer visible la educación social y como un elemento de difusión. Para las TIC, planteado como el manejo de las TIC en sí mismas, se ha encontrado algún ejemplo de uso y, especialmente, propuestas y acuerdo en que debe de

ser una de las labores de la educación social. Respecto al escenario restante, con las TIC, que recoge su uso como herramientas para la acción socioeducativa se han encontrado experiencias con el uso de las redes sociales o del vídeo en proyectos sociales por parte de los participantes en los grupos de discusión, aunque escasos. Con la situación del confinamiento sí se recogen usos de las TIC como herramienta de intervención con los usuarios, principalmente para la comunicación con estos a través de videoconferencias, chat o redes sociales.

Santás García (2016) indica como la introducción de las TIC en las organizaciones de acción social se realiza progresivamente en tres etapas: acceso, uso y apropiación. Los resultados de nuestro trabajo recogen un acceso y una disponibilidad adecuada, matizada en los resultados cualitativos con la falta de actualización o de soporte técnico en algunos casos. No obstante, como apuntábamos anteriormente, el uso principal es destinado a las tareas de gestión. Podemos confirmar que se ha superado esa primera fase de acceso y está en desarrollo la fase de uso, que el propio autor divide en tres niveles (básico, medio o elevado), con diferentes capacitaciones y desarrollo entre los profesionales y las entidades.

No obstante, sí debemos apuntar que los resultados manifiestan que, tanto en la disponibilidad (acceso) como en el uso, los recursos más tradicionales ofrecen tasas bastante más elevadas que otros más actuales. Así, la fotocopidora o impresora es el mayor, seguido del ordenador de sobremesa o la conexión por cable; muy por encima de otros dispositivos más novedosos como son la *tablet*, los discos duros virtuales o la pizarra digital interactiva.

Respecto a la formación recibida encontramos en los resultados tasas altas, por encima de 3 sobre 5, en formación en el uso de internet y de ofimática básica. Estas se reducen hasta 2,3 puntos en el caso de la ofimática avanzada y se encuentran por debajo de 2 en creación y educación de webs y blogs, uso de las redes sociales, creación de materiales multimedia y TIC aplicadas a la educación. Los grupos de discusión recogen diferentes niveles de formación recibidos entre los participantes. Estudios como el de Cabezas González y Casillas Marín (2019), los documentos profesionalizadores de la educación social (ASEDES y CGCEES, 2007) o los libros blancos del grado en educación social (ANECA, 2005a y 2005b) plantean la importancia de la competencia TIC entre educadores y educadoras sociales.

La formación en herramientas TIC más complejas es escasa y entre quienes han recibido menos formación, en los grupos de discusión se plantea que ha sido bien por falta de tiempo, o bien por la selección de otras temáticas a la hora de formarse al considerarlas más importantes que las TIC para la educación social. El trabajo de Martínez Pérez (2015) recoge un alto nivel de acuerdo sobre la valoración de una formación insuficiente en TIC por parte de los profesionales. Trabajos como el de Eslava Suanes (2019) o ANECA (2005a), que analizan el perfil competencial, podrían relacionarse con este punto: aunque la competencia TIC está incluida y es valorada por los profesionales participantes en estos trabajos, no se encuentra entre los puestos preferentes del total de competencias incluidas.

Otros factores como la precariedad del sector, que ya ha sido analizada en trabajos anteriores (Fullana et al. 2017; Rodríguez Fernández y Díez Gutiérrez, 2017), que impide realizar planes de formación continua sistemáticos han aparecido en los grupos de trabajo.

En nuestro trabajo se obtiene una relación significativa entre la formación recibida en TIC y el uso de estas por lo que consideramos importante realizar formación en este aspecto entre los profesionales. Coincidimos con Cabezas González y Casillas Marín (2017,2019) quienes apuntan la necesidad del aprendizaje de las TIC desde un enfoque académico y profesional que complemente al autoaprendizaje entre los educadores y educadoras sociales.

Las valoraciones de las afirmaciones que incluíamos sobre las TIC en el ámbito de la educación social muestran resultados con una visión positiva hacia estas con medias superiores a 4 puntos en las afirmaciones favorables a la introducción de las TIC y valores muy por debajo en las negativas. Si puede ser reseñable que la afirmación “el uso de TIC va en detrimento de los usuarios/as más desfavorecidos” obtienen una media de 2,32 puntos, por encima del resto de cuestiones negativas a la introducción de las TIC, aspecto que puede ir ligado la concepción de la brecha digital y las características propias de los receptores de los programas habituales de educación social.

Quizás, para obtener una inclusión más óptima de las TIC en el sector, sea necesario plantear una formación práctica y dirigida a los diferentes perfiles de colectivos que se desarrolla el trabajo del educador y educadora social, así como experiencias compartidas de buenas prácticas en el uso de las TIC, ambas propuestas surgen en los grupos de discusión como opciones formativas de futuro.

En este sentido, trabajos como los de Voigt et al. (2016), Misuraca et al. (2016 y 2017), y Misuraca y Pasi (2019) que realizan un mapeo de la innovación social con TIC en la Unión Europea permiten conocer experiencias de buenos usos de las TIC en el entorno social que pueden ser interesantes para los y las profesionales.

No debemos olvidar otros aspectos que se desprenden de nuestros resultados como la influencia de factores como la experiencia laboral, el tipo de contratación, la edad, el sexo o el ámbito en el uso y disponibilidad de los recursos, así como en la formación recibida en las diferentes herramientas.

El perfil que se dibuja de las personas participantes en nuestro trabajo es el de una persona diplomada en educación social, con amplia mayoría de mujeres, una media de edad de 37 años y una media de experiencia de 10,6 años. Respecto a la contratación, se encuentra trabajando principalmente en el sector privado.

La mayor existencia de mujeres en la profesión es algo habitual que aparece en los diferentes estudios sobre educación social (Cacho Labrador, 1998; De la Fuente, 2002; Martínez, 2015; Álvarez Fernández, 2017), pero sí se observa una evolución respecto al tipo de contratación en los últimos años. El estudio de Cacho Labrador (1998) presenta un porcentaje más amplio de trabajadores en el sector público frente al privado, sin embargo, trabajos más recientes (De la Fuente, 2002; ANECA, 2005a) ya recogen mayores tasas en el sector privado, como ocurre en nuestro caso. Fullana et al. (2007) advierten como los sectores con mayor potencial de contratación, infancia y atención a personas con discapacidad, tienden a consolidarse en torno al empleo privado, con menor remuneración y peores condiciones laborales que el trabajo público. El empleo por cuenta propia no se recoge en la mayoría de los trabajos anteriores, sí aparece en De la Fuente (2002) con una tasa de empleados muy escasa, similar a la nuestra.

5.2. Conclusiones

En este apartado desarrollaremos las conclusiones de nuestro estudio en función de los cuatro objetivos propuestos en el diseño metodológico:

- Conocer la disponibilidad y uso de diferentes recursos tecnológicos en el entorno laboral de los educadores/as sociales.
- Identificar como se utilizan las TIC por los educadores/as sociales en su actividad laboral.
- Determinar la formación recibida y demandada en TIC por los educadores/as sociales.
- Conocer la valoración de las TIC como herramientas de trabajo por los educadores/as sociales.

5.2.1. Objetivo uno: disponibilidad y uso de los recursos tecnológicos

De acuerdo con los resultados obtenidos podemos considerar una disponibilidad de recursos TIC adecuada en lo que se refiere a los dispositivos más clásicos como ordenador de sobremesa, conexión a internet por cable, fotocopiadora/impresora y escáner, que desciende a medida que el nivel de complejidad o actualización del dispositivo aumenta.

Las principales carencias respecto a los dispositivos se deben a su falta de actualización o de soporte de uso y mantenimiento que puede dejarlos anticuados y dificultar su uso.

Asimismo, la mayoría de las entidades de las personas participantes cuentan con herramientas como email corporativo, página web propia y perfiles en alguna de las principales redes sociales.

Respecto al uso, en línea con lo que sucede en la disponibilidad, las herramientas más clásicas como la fotocopiadora/impresora, el ordenador de sobremesa o la conexión por cable presentan una utilización mucho más elevada que otros recursos más clásicos.

La experiencia laboral acumulada, el tipo de contratación, la edad, el sexo y ámbito de actuación presentan diferencias significativas en la disponibilidad y uso de algunos de los recursos tecnológicos planteados.

5.2.2. Objetivo dos: tipos de uso de las TIC

Se plantean siete tipos de uso de las TIC: como herramienta de gestión y administración, como herramienta de comunicación, como herramienta para el trabajo colaborativo, como herramienta de difusión, como herramienta didáctica, como herramienta para la formación y como herramienta para la gestión del tiempo.

Los mayores usos se presentan como herramienta de gestión y administración, seguido de su utilización como herramienta para la comunicación, herramienta para la formación y herramienta para el trabajo colaborativo. Su uso como herramienta de difusión es el siguiente, seguido de la utilización como herramienta didáctica y, por último, para la gestión del tiempo.

Los mayores usos para la gestión y administración son tradicionales desde hace años, es habitual utilizar las herramientas tecnológicas para la elaboración de memorias e informes, búsquedas de información o de convocatorias y concursos en la red. En los últimos tiempos en que se ha desarrollado la administración electrónica es, además, en algunos casos, una obligación que nos dirige a la presentación de algunos documentos de manera digital por parte de las entidades.

La comunicación y el trabajo colaborativo están también extendidos, con herramientas que permiten el desarrollo de actividad conjunta entre profesionales sin necesidad de estar presentes en el mismo lugar e incluso al mismo tiempo, en el caso de la elaboración de documentos conjuntos. También su uso como herramienta de difusión por parte de los profesionales o las entidades es un uso que se extiende desde años atrás como hemos recogido en el capítulo dos a través de blogs, redes sociales o sitios web.

La utilización de las TIC como herramienta de formación, principalmente a través del *elearning* o la autoformación sí se presenta como una opción utilizada por las personas participantes. No obstante, la valoración de los cursos de formación *elearning* varía entre los mismos.

Respecto a su utilización como herramienta didáctica, se posiciona en penúltima posición entre los siete usos propuestos. En la revisión bibliográfica hemos podido obtener experiencias de uso de las TIC en educación social como herramienta didáctica y también a través de las personas participantes en los *focus group*, pero aún no es una práctica

ampliamente extendida. Esto puede ser debido a la tradicional presencialidad del sector y las reticencias que pueden existir entre algunos profesionales a su uso. También a la brecha digital que presenta una parte de los usuarios y usuarias de los servicios.

Se recogen diferencias significativas, principalmente, en cuanto al uso con relación a factores como el tipo de contratación y el ámbito de actuación. En relación con la edad y con los años de experiencia profesional encontramos también una diferencia significativa, aunque en menos elementos, y no se detecta diferencia en cuanto al sexo de las personas participantes.

Por último, respecto a este objetivo, en el capítulo dos de nuestro trabajo planteamos una serie de herramientas de la Web 2.0 destinadas a cada uno de estos 7 usos de las TIC en educación social que podrían ser de utilidad.

5.2.3. Objetivo tres: formación recibida en TIC

En el capítulo dos de nuestro trabajo realizamos un análisis de la formación inicial sobre TIC en el periodo como estudiantes de educación social, primero con la existencia de una asignatura troncal en la diplomatura y, posteriormente, mediante el análisis de los planes del Grado en educación social en 39 centros que imparten este título. En lo referido a la formación inicial, sí ha existido y existe en la mayoría de facultades una asignatura vinculada a las TIC que deben cursar los estudiantes de educación social.

Respecto a la formación postinicial recibida lo abordamos a través del cuestionario y los grupos de discusión. Los valores más altos se presentan en los niveles más básicos como formación en el uso de internet o aplicaciones básicas de ofimática y descienden a medida que aumenta la complejidad. Es escasa en el caso de formación en TIC aplicadas a la educación y aún menor en formación para la creación y edición de blogs o páginas web o en elaboración de recursos multimedia. Los participantes en los grupos de discusión presentan niveles muy diferenciados que van desde la no realización de formación sobre TIC una vez terminada la titulación hasta la realización de másteres o postgrados.

En la formación recibida se aprecian importantes diferencias según el tipo de contratación de las personas participantes y los años de experiencia laboral. En menor medida, también en función de sexo y la edad de los participantes o el ámbito de actuación.

Las demandas de formación sobre TIC indican consenso en que esta debe ser práctica y dirigida a su aplicación con el colectivo en que trabajan. En otros aspectos se presentan más diferencias entre las personas participantes, no existiendo acuerdo sobre como debería diseñarse o cual debería ser su nivel de especificidad y concreción. A este respecto también se propone como útil un modelo de aprendizaje más informal, por pares, donde sean los propios profesionales, a través de grupos de trabajo, quienes difundan experiencias que les han funcionado de manera adecuada para que sean conocidas y puedan adaptarse y trasladarse a otras intervenciones.

La dispersión existente en el sector, con amplios colectivos de trabajo, y la temporalidad e inestabilidad de los proyectos de educación social dificultan la realización de planes de formación sistemáticos entre los profesionales.

Se observa también una relación significativa entre la formación recibida en TIC y la utilización de estas. Quienes indican mayores niveles de formación en TIC señalan también un uso en mayor proporción que otros participantes. Por ello planteamos la necesidad de formación de calidad en este aspecto. En la Sociedad del Conocimiento una competencia digital adecuada y el uso de las TIC es condición indispensable en el entorno laboral. Situaciones como la vivida por la COVID-19 ponen de manifiesto esa necesidad y capacidad de adaptación a nuevas formas de intervención mediadas por TIC para afrontar con seguridad estos procesos.

5.2.4. Objetivo cuatro: valoración de las TIC en educación social

La valoración de las afirmaciones sobre la inclusión de las TIC en educación social presenta resultados favorables a la introducción de las mismas. No obstante, aspectos como la brecha digital o la falta de una formación adecuada son considerados como barrera para su integración. Otra de las barreras recogidas puede ser la reticencia de ciertos profesionales a su introducción o la falta de competencia digital de éstos.

A este respecto se propone un cambio en el sector que pasaría por dotación tecnológica adecuada y actualizada y la elaboración de planes formativos adaptados a la intervención con diferentes colectivos, así como un acompañamiento por parte de los profesionales en el uso de las TIC con los usuarios y usuarias.

Se valora de manera especialmente positiva las publicaciones en la red sobre educación social: blogs, perfiles páginas y grupos en redes sociales y, sobre todo, el proyecto de Eduso. Estos espacios son considerados por los profesionales como una manera de dar visibilidad y difusión al colectivo, así como de compartir experiencias.

5.2.5. Buscando una síntesis

En definitiva, los educadores y educadoras sociales disponen de herramientas TIC y éstas son utilizadas, en mayor medida, para tareas burocráticas de gestión y administración o de comunicación y trabajo colaborativo entre compañeros. El espacio para la intervención a través de las TIC, como herramienta didáctica, aunque presenta algunas experiencias, aún no está muy desarrollado ni se utiliza de manera generalizada, únicamente en casos puntuales.

El desarrollo de las TIC, que se ha producido en todos los sectores de la sociedad, ha llegado también hasta el ámbito de la educación social. Parece evidente que esta transformación está siendo más lenta en el sector socioeducativo que en el ámbito reglado, donde las TIC juegan un papel muy relevante como herramienta didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la Sociedad del Conocimiento, el rol de las TIC es especialmente importante y no pueden dejarse de lado entre los y las profesionales de la educación social: por una parte, por las posibilidades que ofrecen como herramienta de intervención en el ámbito socioeducativo y, por otra parte, por la necesidad que se da entre algunos colectivos con los que trabajan los educadores y educadoras sociales de una alfabetización digital que contribuya a reducir o, al menos, a no aumentar, la brecha social existente.

Las características del sector, con diferentes colectivos muy heterogéneos a los que atender, situaciones de riesgo de exclusión y participantes que pueden presentar una elevada brecha digital, se muestran como aspectos que podrían influir en su desarrollo.

Asimismo, la reticencia de algunos profesionales al uso de las TIC, las carencias formativas o en competencia digital y la tradicional presencialidad en la intervención de los educadores y educadoras social deben tenerse también en cuenta. Las formas de intervención presencial no son la única forma de atención existente en la actualidad y

deben complementarse con otras técnicas no presenciales a través de las TIC. Estas tecnologías, como hemos observado en algunas de las experiencias recogidas, poseen posibilidades que complementan a la atención presencial ofreciendo ventajas como la inmediatez, la atención desde lugares geográficamente alejados, el incremento de la autonomía de las personas usuarias, la atención más individualizada o la visibilización de los colectivos desfavorecidos.

La Sociedad del Conocimiento exige una adaptación a las tecnologías de la información y la comunicación en todos los sectores y plantea retos y potencialidades para el ámbito de la educación social. La no adaptación a estas herramientas limitará la acción socioeducativa, que debe evolucionar conforme evoluciona la sociedad. Situaciones como el confinamiento derivado de la pandemia por la COVID-19 han puesto de manifiesto situaciones de desigualdad previamente existentes, como la brecha digital. También se ha manifestado la necesidad de aumentar la competencia digital entre los ciudadanos, incluidas las personas más jóvenes, y entre los profesionales de la educación social.

Dentro de los retos de la sociedad actual, podemos referir la lucha contra la brecha digital como una de las posibles intervenciones de los educadores y educadoras a través de la alfabetización digital y las acciones de acompañamiento en el uso de los dispositivos y herramientas. La brecha digital puede suponer una profundización en la brecha social ya existente y, además, plantea dificultades al ámbito social como el traslado de problemas existentes en el ámbito analógico hacia las redes.

Respecto a las potencialidades, las TIC se han convertido ya en una herramienta indispensable para el trabajo diario y pueden ser un complemento adecuado a las intervenciones presenciales tradicionales. No se trata de sustituir unas por otras, sino de complementarse. La educación social del siglo XXI debe estar adaptada al siglo XXI y debe utilizar las herramientas digitales que habitualmente utilizan los ciudadanos. Las reticencias a su uso por una parte del colectivo no deben servir como excusa para no trabajar este aspecto desde la educación social. Cuando nos referimos a procesos de integración social o de acompañamiento a personas en situación de riesgo de exclusión, habituales entre los profesionales de la educación social, se debe entender que las TIC y la competencia digital no pueden ser obviadas en la actualidad. La competencia digital es reconocida por diferentes organismos internacionales y nacionales como elemento básico

en la Sociedad de la Información y dotar de habilidades en el uso de las TIC puede favorecer la integración de las personas usuarias de los servicios de educación social. Por ejemplo, mejorando su empleabilidad y, por tanto, las posibilidades de obtener un empleo y fomentar su autonomía o permitiendo acceder a mayores canales de información y participación social.

Para poder avanzar en la integración de las TIC en el sector social se hace necesario un compromiso entre las entidades, la administración y los profesionales para llevar a cabo formación adecuada en este aspecto que permita dotar de sentido la utilización de las herramientas. Un mayor nivel formativo y una mayor competencia digital puede aumentar su uso y, sobre todo, afrontar con mayor seguridad y calidad los procesos de implementación de las TIC en el sector socioeducativo. Para que esto pueda llevarse a término es necesaria una conciencia de la importancia del papel que juegan las TIC en la sociedad actual entre los actores referidos: administración, entidades y profesionales. Mientras esto no se produzca, las experiencias y formación en este aspecto dentro del sector de la educación social quedarán, como en la actualidad, relegadas a un segundo plano, con acciones puntuales fruto del interés o la motivación de los propios profesionales o las entidades sociales.

Por último, no debemos olvidar que las TIC son una herramienta al servicio de la educación social y no al revés. Basándonos en los objetivos planteados en la intervención socioeducativa se podrá plantear el uso de estas herramientas, pero siempre supeditados a la obtención de los fines propuestos. Las estrategias y herramientas de intervención clásicas de la educación social no pueden ser descartadas, pero sí revisadas y complementadas con las nuevas posibilidades que nos ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. La educación social debe intervenir en aquellos espacios en que se encuentra la población receptora de sus acciones y actualmente la red es un espacio en el que participa una gran parte de la población española.

Por último, aunque es cierto que en los últimos años están apareciendo más estudios e incluso tesis doctorales dedicadas a la educación social, es necesario que los y las profesionales de la educación social escriban más acerca de su profesión. Para avanzar en el conocimiento es necesaria la difusión de las experiencias, dar a conocer lo que está funcionando y lo que no, analizar y evaluar los proyectos y difundir los resultados para poder aprender de los aciertos y los errores. En otros campos educativos el bagaje de

publicaciones científicas existentes es muy amplio, pero en el ámbito de la educación social aún queda mucho camino por andar. Creemos que son muchas las experiencias socioeducativas de gran interés que se quedan recogidas en las carpetas y memorias de las entidades sin tener la difusión y el reconocimiento que merecen.

5.3. Nuevas líneas de investigación

Los resultados de este trabajo muestran la línea general de disponibilidad, uso, formación y valoración de las TIC en la educación social. Las propias características de la profesión hacen que el trabajo se desarrolle con múltiples y variados colectivos en que las potencialidades que presentan las TIC pueden ser diferentes.

A este respecto podría ser interesante la realización de un estudio a partir de las áreas propuestas por Vallés (2011) o Álvarez Fernández (2017) que nos permita identificar las diferencias en cuanto al uso, disponibilidad o valoración de las TIC en los diferentes colectivos con que desarrolla su actividad profesional el educador y educadora social.

Otra línea de trabajo que consideramos interesante puede ir dirigida a conocer el perfil los educadores y educadoras sociales que utilizan las TIC en su trabajo y aquellos que no lo hacen, determinando no sólo aspectos sociolaborales sino otros que podrían influir como la motivación, la competencia digital del profesional o la cultura de la entidad en que trabajan sobre las TIC.

Aunque no era el objetivo de este estudio, sí hemos podido obtener una sencilla perspectiva de la situación laboral del educador y educadora social en España que presenta una evolución en cuanto al tipo de contratación con los estudios más antiguos sobre la profesión. Se ha pasado de una mayoría de contratación pública a una mayoría privada. De los resultados obtenemos que uno de los factores que influyen en el uso, la disponibilidad o la formación en TIC es precisamente el tipo de contratación. Sería interesante realizar un estudio para conocer como la contratación laboral o la estabilidad en el empleo pueden influir no sólo en el uso de las TIC; sino en otros aspectos de la intervención y el trabajo diario del educador o educadora social. Sobre este mismo apartado, nos parece una línea de investigación interesante un estudio sobre las condiciones laborales de los educadores y educadoras sociales en el plano estatal. Las

posibilidades que ofrece son inmensas con, por ejemplo, una comparativa entre las diferentes comunidades autónomas o por colectivos de trabajo, ya que la ubicación en diferentes regiones o con distintos colectivos implica la aplicación de diferentes convenios de trabajo y, por tanto, una regulación laboral distinta.

La situación propiciada por la COVID-19 ha traído cambios temporales en el sistema educativo y también en la educación social respecto al uso de las TIC. No podemos conocer si esos cambios temporales se mantendrán en el tiempo o, por el contrario, supondrán una transformación más a largo plazo en las metodologías de intervención en el sector. Un posible estudio que analice el impacto y su mantenimiento o disolución, una vez superada la situación y con el regreso a la normalidad, puede resultar de mucho interés.

5.4. Limitaciones del trabajo

Respecto a las limitaciones del trabajo, plantear, en primer lugar, la dificultad para determinar con exactitud la población objeto de estudio. Resulta complicado conocer el número exacto de educadores y educadoras sociales que están en la actualidad trabajando como tal en España.

En segundo lugar, el tipo de muestreo para el estudio cuantitativo, realizado por conveniencia y a través de la técnica de la bola de nieve. Se trata de una muestra elevada, pero en la que no están representadas por igual todas las Comunidades Autónomas. La difusión del cuestionario por medios telemáticos puede suponer que no haya llegado a una parte del colectivo que no dispone de estas herramientas o tiene dificultades para su utilización.

Respecto a los datos cuantitativos, se deben tomar con precaución las inferencias realizadas a través de ANOVA al no cumplir los criterios de distribución normal. No obstante, la muestra es grande y ANOVA se considera robusta, y por tanto menos sensible a errores, aún a pesar de no seguir criterios de normalidad (Stroup, 2015; Blanca et al., 2017).

Respecto a los grupos de discusión, el momento en que se han llevado a cabo, durante la pandemia derivada del virus de la COVID-19, ha obligado a la utilización de las TIC y

adaptación métodos telemáticos en muchas esferas, incluido el trabajo del educador y educadora social. Hecho que puede llevar a que herramientas que antes no se utilizaban o su uso era prácticamente marginal, en estos momentos sean consideradas esenciales para poder desarrollar el trabajo.

5.5. Difusión de la investigación

Derivado de la tesis doctoral se han realizado acciones de difusión de la investigación, tales como la participación en congresos y jornadas y la elaboración de publicaciones.

Destacamos las siguientes publicaciones:

- Martínez-Pérez, A. y Lezcano-Barbero, F. (2020). Satisfacción profesional de los educadores sociales: factores de influencia. *Bordón*, 72 (2), 99-119. doi: 10.13042/Bordon.2020.72172. (Scopus/SJR: Q3; CIRC: clasificación B)
- Martínez-Pérez, A. y Lezcano-Barbero, F. (en prensa). Percepción del impacto de la COVID-19 en los profesionales de la educación social que trabajan con menores. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3). (Scopus/SJR; CIRC: clasificación C)
- Martínez Pérez, A. y Lezcano-Barbero, F. (2020). La acción socioeducativa en las leyes de servicios sociales autonómicas: la figura del educador/a social. En J. Díez Gutierrez y J.R. Rodríguez Fernández. (Dir.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (1ª ed., p. 722-733) Barcelona: Octaedro. (SPI educación: posición 4/33)
- Martínez Pérez, A. y Lezcano-Barbero, F. (aceptado). Las TIC en la formación inicial de los educadores y las educadoras sociales. *Revista de Educación Social*.
- Martínez Pérez, A. (2019). Redes sociales y educación social: análisis del impacto del #EdusoDay2019 en Twitter. En L. J. Belmonte, J.J. Gázquez, M.M. Simón, J. G. Soriano, N. Fátima, A. Martos y A.B. Barragán. (Eds.), *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas* (p. 769-779). Madrid: Dykinson. (SPI educación: posición 12/33)

- Martínez Pérez, A. (2019). Blogs y educación social: la experiencia de Edusosfera. En L. J. Belmonte, J.J. Gázquez, M.M. Simón, J. G. Soriano, N. Fátima, A. Martos y A.B. Barragán. (Eds), *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas* (p. 885-895). Madrid: Dykinson. (SPI educación: posición 12/33)
- Martínez Pérez, A. (2019). Día internacional de la educación social en las redes. *En Actas del I Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Un reto para las Áreas de Conocimiento.* (p. 359). Madrid: ASUNIVEP.
- Martínez Pérez, A. (2019). Día internacional de la educación social en las redes. *En Actas del I Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Un reto para las Áreas de Conocimiento.* (p. 429). Madrid: ASUNIVEP.
- Martínez-Pérez A. y Lezcano Barbero, F. (en revisión). Redes de trabajo mediadas por TIC en la acción socioeducativa. Capítulo libro Editorial Graó.

Se ha participado, también, en diferentes congresos a través de la elaboración de comunicaciones:

- Martínez-Pérez A. y Lezcano Barbero, F. (2019). La acción socioeducativa en las leyes de servicios sociales autonómicas: la figura del educador social. *En I Congreso de Educación Crítica e Inclusiva: 27 y 28 de septiembre.* Universidad de León.
- Martínez Pérez, A. (2019). Blogs y Educación Social en la Sociedad del Conocimiento. *En I Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: un reto para las Áreas de Conocimiento: 20- 22 de noviembre de 2019.* Madrid.
- Martínez Pérez, A. (2019). Día internacional de la educación social en las redes. *En I Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: un reto para las Áreas de Conocimiento: 20- 22 de noviembre de 2019.* Madrid.
- Martínez-Pérez A. y Lezcano Barbero, F. (2020). Redes de trabajo mediadas por TIC en la acción socioeducativa. *En II Congreso Internacional en Inclusión Social y Educativa. Redes para la inclusión social y educativa: 29 y 30 de abril de 2020.* Universidad del País Vasco.

- Martínez-Pérez A. y Lezcano Barbero, F. (aceptada). Herramientas de la Web 2.0 para la educación social. En *XXIII Congreso Internacional EDUTECH: 28, 29 y 30 de octubre de 2020*. Universidad de Málaga.

- Martínez-Pérez A. y Lezcano Barbero, F. (aceptada). Las TIC en la formación inicial de los educadores y las educadoras sociales. En *VIII Congreso de Educación Social. Educación Social, Dignidad y Derechos*. CGCEES. (El congreso tenía previsto como fecha de realización abril de 2020 y se ha pospuesto a 2021, con fecha por confirmar, debido a la situación del COVID-19).

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

- Alemán, M. C. (1993). Una perspectiva de los servicios sociales en España. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 2, 195-205. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/5870>
- Allègre, C., Blackstone, T., Berlinger, L., y Ruettgers, J. (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. La Soborna.
- Alonso Sáiz, M.A. y Calvo de León, R. (1995). Consideraciones sobre el “I encuentro provincial de educadores/as sociales de Burgos”. En *Comunicaciones del Primer Congreso Estatal del Educador Social. Presente y futuro de la Educación Social*. (pp. 1-10). Murcia: FEAPES.
- Álvarez, M. (2012). II Encuentro de Profesionales de la Comunicación y la Educación Social. *Revista de Educación Social*, 15, 1-3. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/15/2encuentro_res_%2015.pdf
- Álvarez Fernández, A. M. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: Funciones, competencias y creencias de autoeficacia*. (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678291>
- Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education*. JISC. Technology and Standards Watch. Recuperado de: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>
- ANECA. (2005a). *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social* (vol. 1). Madrid: ANECA
- ANECA. (2005b). *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social* (vol. 2). Madrid: ANECA
- Anguera, M.T., Camerino, O., Castañer, M. y Sánchez-Algarra, P. (2014). Mixed methods en actividad física y deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 123-130. Recuperado de <https://www.rpd-online.com/article/view/v23-n1-anguera-camerino-castañer-et-al>

- Area, M., y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19 (38),13-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=158/15823083003>
- Arpal, E. (2019). La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 71, 181-203. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7040438&orden=0&info=link>
- Arriazu Muñoz, R. (2015). European education policy: a historical and critical approach to understanding the impact of neoliberalism in Europe. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(1), 19-42. Recuperado de <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2015/07/13-1-2.pdf>
- ASEDES y CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del Educador y la Educadora Social, Catálogo de funciones y Competencias del educador y la educadora social*. Barcelona: CGCEES
- Asociación Internacional de Educadores Sociales -AIEJI-. (2009). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. Copenhague: AIEJI.
- Bañón, R. (2013). El nacimiento de eduso.net El Portal de la Educación Social. *Revista de Educación Social*, 17, 1-12. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/17/eduso_res_17.pdf
- Benavent, E., Pulido, M.A. y Martínez, O. (2010). Sociedad de la información y del conocimiento: personas, tecnología y cambio social. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 44, 14-30. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/254493127_Sociedad_de_la_informacion_y_del_conocimiento_personas_tecnologia_y_cambio_social
- Blanca, M. J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R. y Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option?. *Psicothema*, 29(4), 552-557. doi:10.7334/psicothema2016.383
- Biffi, G., (2004). Diversity of Welfare Systems in the EU: A Challenge to Policy Coordination. *European Journal of Social Security*, 6 (2), 33-59. Recuperado de

<https://www.semanticscholar.org/paper/Diversity-of-Welfare-Systems-in-the-EU%3A-A-Challenge-Biff/918de51c3921395c1bcb302b9df06ac31bfb7c2b>

Boó Martín, E., Fernández Gómez, A., Gracia Albareda, S., Martínez Torres, J.A., Sancenón Forés, E., Sánchez Aguirre, M. (2010). Educadores/as 2.0. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 44, 45-54. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/202108/369438>

Boó Martín, E., Sancenón Forés, E. y Zino Torrazza, J. (2014). Una experiencia con las TIC en la educación social de prisiones: nuevas metodologías para nuevos tiempos. *Revista de Educación Social*, 18, 1-16. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/18/e2e10_res_18.pdf

Cabero Almenara, A. (2018). TIC y educación en la sociedad del conocimiento. En A.M. Ortiz-Colón y J.M. Ortega-Tudela. (Coord.), *Tecnologías en entornos educativos* (p. 1-23). Madrid: Paraninfo.

Cabezas González, M. y Casillas Marín, S. (2017). ¿Son los futuros educadores sociales residentes digitales? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 61-72. doi:10.24320/redie.2017.19.4.1369

Cabezas González, M. y Casillas Martín, S. (2019). Las Educadoras y Educadores Sociales ante la Sociedad red. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27 (104), 521-542. doi: 10.1590/s0104-40362019002701360

Cacho Labrador, X. (1998). *L'educadora i l'educador social a Catalunya*. Barcelona: APESC.

Cacho Labrador, X. (1999). Antecedentes, ámbitos y perfiles profesionales del Educador Social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 4, 139-150.

Cacho Labrador, X., Sánchez-Valverde, C. y Usurriaga Safont, J. (2014) Los nombres y los significados de la Educación Social. *Revista de Educación Social*, 19, 1-17. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=365>

Calderón, M. J. (2013). *La profesión de la Educación Social en Europa. Estudio comparado*. Barcelona: CGCEES.

- Campo, D. y Ripoll, L. (2016). El Dmagazine “Sentir-nos bé”, una ventana al mundo. *Revista de Educación Social*, 22, 198-211. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/articulo/tipos/457>
- Caridad Sebastián, M., Morales García, A.M., López García, F. (2014). Europe 2020 Strategy and the Information society as tools of cohesion and integration in time of crisis: Utopia or reality? *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 28(64), 101–115. doi: 10.1016/S0187-358X(14)70911-6
- Carrasco-Polaino, R., Villar-Cirujano, E. y Martín-Cárdaba, M.A. (2018) Activismo y ONG: Relación entre imagen y <<engagement>> en Instagram. *Comunicar*, 57, 29-38. doi: 10.3916/C57-2018-0
- Casado, D. y Guillén, E. (2005). *Manual de servicios sociales*. Madrid: CCS.
- Casado, R. y Lezcano, F. (2016). María Soriano. La “Dama Española” de la Educación Especial. En P. Crispiani. (Coord.), *Storia della Pedagogia speciale. L’origine, lo sviluppo, la differenziazione* (p. 379-388). Pisa: Edizioni ETS.
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Rodríguez-Conde, M. (2015). Active ageing and access to technology: An evolving empirical study. *Comunicar*, 45, 37-46. doi:10.3916/C45-2015-04
- Castañer Balcells, M., Camerino Foguet, O. y Anguera Argilaga, M. T. (2013). Mixed Methods in the Research of Sciences of Physical Activity and Sport. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 31-36. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01
- Castillo, M. (2006). *Manual de servicios sociales comunitarios*. Madrid: Síntesis.
- Castillo, N., Flores, B. y Hernández, T. (2001). Recursos sociales desde la red: las posibilidades de Internet para los agentes sociales. *Educació Social: Revista d’interveió Socieducativa*, 19, 41–57. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/39107861.pdf>
- CEESC. (2019). *Carnaval de blogs 2019*. Recuperado de <http://ceesc.blogspot.com/2019/10/carnaval-de-blogs-2019.html>
- CEESCAN. (2020). *Carta enviada a Mensajeros de la Paz*. Recuperado de <http://www.educacionsocialcanarias.org/carta-enviada-a-mensajeros-de-la-paz/>

- CEESCYL. (2012). *Actuaciones del CEESCYL sobre convocatorias de empleo de ayuntamientos y diputaciones. respuestas*. Recuperado de <https://www.ceescyl.com/portada/noticias-actualidad-del-ceescyl/423-actuaciones-del-ceescyl-sobre-convocatorias-de-empleo-de-ayuntamientos-y-diputaciones-y-respuestas-r.html>
- CEESCYL. (2015). *Ejecutada la sentencia del tribunal superior de justicia de Castilla y León. Modificación de la RPT de la diputación de Valladolid*. Recuperado de <https://www.ceescyl.com/portada/noticias-actualidad-del-ceescyl/423-actuaciones-del-ceescyl-sobre-convocatorias-de-empleo-de-ayuntamientos-y-diputaciones-y-respuestas-r.html>
- CEESG y ASEDES. (2004). *IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social. Políticas Socioeducativas: retos y propuestas en el siglo XXI*. Galicia: CEESG
- CEESG. (2019). *Asina a petición polo recoñecemento da Educación Social*. Recuperado de <https://ceesg.org/novas/1667/asina-peticion-polo-reconecemento-da-educacion-social>
- CGCEES. (2016). *Consideraciones y participación en la solicitud de una Ley del Derecho a la Educación Social*. Recuperado de <http://www.eduso.net/noticias/?not=1303/>
- CGCEES. Comité de Comunicación. (2017). El Consejo de Educadoras y Educadores Sociales y su Estrategia 2.0. *Revista Profesionales*, 170, 36. Recuperado de https://issuu.com/unionprofesional/docs/profesiones__n170
- CGCEES. (2019). *Memoria 2018*. Recuperado de <https://www.consejoeducacionsocial.net/wp-content/uploads/2019/11/MEMORIA-CGCEES-2018.pdf>
- Cobo, J. M. (1989). Presentación del libro y del Congreso. En *Congreso sobre la Educación Social en España: 20 - 22 septiembre de 1989*. (pp. 11 - 14). Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cobos-Sanchiz, D., López-Meneses, E., y Llorent-Vaquero, M. (2016). Propuesta de Innovación Didáctica con Portafolios Electrónicos en Formato Blog: Un Caso de Estudio en una Universidad. *Formación universitaria*, 9(6), 27-42. doi:10.4067/S0718-50062016000600004

- Comisión Europea. (2002). *Description of the Social Situation in Europe 2000*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea. (2010a). *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52010DC2020>
- Comisión Europea. (2010b). *La Plataforma Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social: Un marco europeo para la cohesión social y territorial*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52010DC0758>
- Comisión Europea. (2013). *Social Investment Package for Growth and Cohesion. Citizens' summary*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=9755&langId=en>
- Comisión Europea. (2017). *Europa 2020: la estrategia de la Unión Europea para el crecimiento y la ocupación*. Recuperado de http://publications.europa.eu/resource/cellar/8d8026dc-d7d7-4d04-8896-e13ef636ae6b.0006.02/DOC_5
- Comisión Europea de Educación y Cultura. (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Bélgica: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales-CGCEES-. (s.f.) *Congresos*. Recuperado de: <https://www.consejoeducacionsocial.net/nuestra-actividad/congresos/>
- Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales -CGCEES-. (2018). *Redes Sociales*. Barcelona. Recuperado de <http://www.eduso.net/redessociales/>
- Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales -CGCEES-. (2020a). *El camino hacia el consejo general*. Barcelona. Recuperado de <https://www.consejoeducacionsocial.net/quienes-somos/historia/>
- Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales -CGCEES-. (2020b). *Nuestros fines son*. Barcelona. Recuperado de <https://www.consejoeducacionsocial.net/quienes-somos/fines/>

- Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales -CGCEES-. (2020c). *Son objetivos del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales*. Barcelona. Recuperado de <https://www.consejoeducacionsocial.net/quienes-somos/objetivos/>
- Contreras, F. (2004). Weblogs en educación. *Revista Digital Universitaria*, 5 (10), 2-12. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art65/int65.htm>
- Creswell, J.W., (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (cuarta edición). Estados Unidos: Pearson
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, California: SAGE
- De Haro, J. J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13, 1-8. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/47267>
- De la Fuente, G. (2002). El acceso al empleo y la formación de los profesionales de la Educación Social. *Revista Complutense de Educación*, 13(2), 541-562. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0202220541A>
- De la Torre, A. (2006). Web Educativa 2.0. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (20), a058. doi:10.21556/edutec.2006.20.515
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, G., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M-A., Sing, K., Stavenhagen, R., Won Sur, M., y Nanzhao, Z., (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- De Rosa, E. (2017). Social innovation and ICT in social services: European experiences compared, Innovation. *The European Journal of Social Science Research*, 30 (4), 421-432. doi: 10.1080/13511610.2017.1348936
- Domínguez Fernández, G. y Llorente Cejudo, M. (2009). La educación social y la web 2.0: nuevos espacios de innovación e interacción social en el espacio europeo de educación superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 0(35), 105-114. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61356>
- EASPD, European association of service providers for persons with disabilities. (s.f.). *Social Welfare Systems Across Europe. SensAge*. Recuperado de

http://www.easpd.eu/sites/default/files/sites/default/files/SensAge/d4social_welfare_systems_across_europe.pdf

- Einem, C., Schmit, G., Ade, J., Totomanova, A.M., Zeman, E., Vestarger, M., y Kleiber, C. (1999). *El Espacio Europeo de Educación Superior: Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Bolonia.
- Eslava-Suanes, M. D., González-López, I., y de-León-Huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in The Knowledge Society*, 19(1), 53-76. doi: 10.14201/eks20181915376
- Eslava Suanes, M. D. (2019). *Diseño del perfil competencial de la profesión de la educación social*. (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba, España. Recuperado de <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/18560/2019000001919.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Europa Press. (2017). Un programa sobre sida y sexualidad utilizará WhatsApp para atender las consultas de los adolescentes alaveses. *Europa Press*. Recuperado de <https://www.europapress.es/euskadi/noticia-programa-sida-sexualidad-utilizara-whatsapp-atender-consultas-adolescentes-alaveses-20170424183115.html>
- European Commission, University of Liege y European Schoolnet (2013). *Survey of Schools: ICT in Education, Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools Final Report*. Bélgica: Comisión Europea. doi: 10.2759/94499
- Expósito Moreno, E. y Llopis Roca, N. (2016). El tránsito del educador social en prisiones: entre el control y la transgresión. *Revista de Educación Social*, 22, 69-84. Recuperado de http://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/eltransito_res_22.pdf
- Fan, Q. (2016). Utilizing ICT to prevent loneliness and social isolation of the elderly. A literature review. *Cuadernos de trabajo social*, 29 (2), 185-200. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/issue/view/2976>
- Félix Losada, A., Rodríguez Torre, I. y Luceño Caro, R. (2011). *EducaBlog 2006 – 2011: de la Red al Papel*. Bilbao: Narradores.
- Fernández, L. (2020). #Edusofestival. *Creandoeducacionsocial.com*. Recuperado de <https://www.creandoeducacionsocial.es/edusofestival/>

- Fernández de Marcos, D. (2016). *Menores en Internet y Redes Sociales: Derecho Aplicable y Deberes de los Padres y Centros Educativos. Breve referencia al fenómeno Pokémon Go*. Madrid (España): Agencia Española de Protección de Datos. Recuperado de <https://www.aepd.es/sites/default/files/2019-10/menores-en-internet.pdf>
- Fombona, J. (2008). Nuevas tecnologías en nuevos entornos. En C. Sánchez. (Ed.), *Nuevas Tecnologías en educación social* (pp. 337-366). Madrid: Mc Graw Hill
- Foray, D. (2002). Editorial. *Revista internacional de ciencias sociales*, 171. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/salactsi/rics171.htm>
- Forés, A., Hernández, T., Planella, J., y Trinidad, C. (2001). ¿Agentes sociales “digitalizados”? Formación y acción en la sociedad red. *Educació Social: Revista d'intervenció Socioeducativa*, 19, 21–40. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/29536/00920123017419.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fullana, J., Pallisera, M., Tesouro, M., y Castro, M. (2007). La inserción laboral de los diplomados en educación social: análisis de las características de los procesos de inserción y reconocimiento profesional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(4), 565-580. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36330>
- Galán, D. (2019). La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 71, 79-104. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/350968/446457>
- García-Sabater, J.J., Canos-Daros, L., Vidal-Carreras, P.I., García-Sabater, J. P. (2011). Experiencias en el uso de blogs como herramienta de aprendizaje. En *5th International Conference on Industrial Engineering and Industrial Management XV Congreso de Ingeniería de Organización* (pp. 388-396). Cartagena: ADINGOR.
- Gil Mediavilla, M. (2012). *Desarrollo de entornos personales de aprendizaje (PLEs) para la mejora de la competencia digital: estudio de caso en una escuela media italiana*. (Tesis Doctoral). Universidad de Burgos, Burgos, España. Recuperado de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/163823/GIL_Manuel.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Green, J., Willis, K., Hughes, E., Small, R., Welch, N., Gibbs, L., & Daly, J. (2007). Generating best evidence from qualitative research: The role of data analysis. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 31(6), 545-550. doi:10.1111/j.1753-6405.2007.00141.x
- Greene, J. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Copirighted Material.
- Guest, G. y Fleming, P. (2015). Mixed methods research. En Guest, G. y Namey, E. (Ed.), *Public health research methodspp* (581-614). London: SAGE Publications. doi: 10.4135/9781483398839.
- Hamilton, K. (2019). Social Work Education in Europe: A Retrospective View. *Practise. Social Work in action*, 31 (1), 5–19. doi: 09503153.2018.1483495
- Hansen, L. I., Fruhling, A., y Fossum, M. (2016). The Use of Smartphones in Norwegian Social Care Services. *Studies in health technology and informatics*, 228, 220–224. Recuperado de: <http://ebooks.iospress.nl/publication/44604>
- Helsper, E. (2014). *Aprovechar las TIC para la acción social: un programa de voluntariado digital*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Hernández Díaz, J. M. (2008). La disciplina Historia de la Educación Social en España hoy. En *Cuadernos de Historia de la Educación n° 4. La Historia de la Educación Social y su enseñanza* (pp. 11-22). Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Hill, K., y Ferguson, S. (2014). Web 2.0 in social work macro practice: Ethical considerations and questions. *Journal of Social Work Values & Ethics*, 11 (1), 2-11. Recuperado de <https://jswve.org/download/2014-1/articles/2-JSWVE-11-1Web%20.0%20in%20Social%20Work%20Macro%20Practice-pp%20-11.pdf>
- Hipólito Ruiz, N., Fernández Ortega, S. y Gil Higuera, N. (2017). Las TIC para, cómo y con la Educación Social. La Gestión de la identidad digital como competencia desde la Educación Social. *Revista de Educación Social*, 24, 571-578. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=986>
- IAB Spain. (2019). *Estudio anual redes sociales 2019*. Recuperado de https://iabspain.es/wp-content/uploads/estudio-anual-redes-sociales-iab-spain-2019_vreducida.pdf

- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2012). *Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011 (CNO2011)*. Notas Explicativas. Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177033&menu=ultiDatos&idp=1254735976614
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X033007014>
- Juárez Gallego, M. (1989) Nuevas tecnologías, sociedad y educación en España: evolución y perspectivas. En *Congreso sobre la Educación Social en España: 20 - 22 septiembre de 1989* (pp. 26 - 62). Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Julià, A. (1995). El Educador Social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades. En *Actas del Primer Congreso Estatal del Educador Social. Presente y futuro de la Educación Social* (pp. 31-47). Murcia: FEAPES.
- Kenny, A. (2004). Interaction in cyberspace: an online focus group. *Journal of Advanced Nursing (JAN)*, 49(9), 414-422. doi: 10.1111/j.1365-2648.2004.03305.x
- Kirschner, P. A. y Bruyckerec, P. D. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*. 67, 135-142. doi:.1016/j.tate.2017.06.001
- Koskinen, R. (2014). One step further from detected contradictions in a child welfare unit—a constructive approach to communicate the needs of social work when implementing ICT in social services. *European Journal of Social Work*, 17 (2), 266-280. doi:10.1080/13691457.2013.802663
- Krueger, R.A, Casey, M.A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Krüger, K. (2006). El concepto de ‘sociedad del conocimiento’. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 11(683). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>

- Labrador, C. (2015). Las instituciones y agente de educación social desde el siglo XVI al XIX. En A. Tiana Ferrer y F. Sanz Fernández. (Coord.), *Génesis y situación de la educación social en Europa* (p. 105-132). Madrid: UNED
- La Palabra Digital. (2009). Nueva concentración por Educación Social. *La Palabra Digital*. Recuperado de https://farm4.static.flickr.com/3548/3522339989_718c68e7c2_b.jpg
- Laurent, V. (2008). ICT and Social Work: a Question of Identities? En S. Fischer-Hubner, P. Duquenoy, A. Zuccato, L. Martucci. (Eds.), *The Future of Identity in the Information Society*, Volume 262; *The Future of Identity in the Information Society* (pp. 375-386). Boston: Springer.
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R. y Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology. *The APA Publications and Communications Board task force report. American Psychologist*, 73(1), 26-46. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000151>
- Littosiletti, L. (2003). *Using focus groups in research*. Londres: Continuum.
- Llena, A. (2014). Educación social en la Unión Europea. *Revista de Educación Social*, 19, 1-18. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/19/articulo/educacion-social-en-la-union-europea>
- Llena, A. (2018) Trabajo social y pedagogía social en el contexto europeo. ¿Converger o cooperar? Reflexiones desde la pedagogía social. *Revista de Educación Social*, 26, 15-33. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1100>
- López Meri, A. (2015). Twitter como fuente informativa de sucesos imprevistos: el seguimiento de hashtags en el caso #ArdeValencia. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 8 (1), 27-51. doi: 10.12804/disertaciones.01.2015.02
- López, R., y Quetglas, B. (2008). Bolonia y los educadores y educadoras sociales: La visión del colectivo profesional. *Educació social: Revista d'intervenció socioeducativa*, 40, 30-44. Recuperado de <https://eduso.net/res/revista/19/el-tema-estudios-informes/bolonia-y-los-educadores-y-educadoras-sociales-la-vision-del-colectivo-profesional>

- López Meneses, E. y Esteban Ibañez, M. (2008). La educación social y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: nuevos espacios en la construcción e intervención socioeducativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII, 255-287.
- López Noguero, F. (2005). La Educación Social Especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de Educación: monográfico Educación Social*, 336, 57-71. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re336.html>
- López Ramos, V. y Castillo Murillo, E. (2014). Formación Inicial y Permanente para los educadores/as de un nuevo siglo. *Revista de Educación Social*, 18, 1-14. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e7_res_18.pdf
- López Zaguirre, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en los centros escolares en el estado español. *Revista de Educación Social*, 16, 1-6. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf
- López Zaguirre, R. (2014). El código de los Educadores y Educadoras Sociales en la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO). *Revista de Educación Social*, 19, 1-13. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=373>
- Losada-Puente, L., Muñoz-Cantero, J. M., y Espiñeira-Bellón, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: Análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/296661/385615>
- Luna Scott, C. (2015). *El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XX. Investigación y prospectiva en educación UNESCO*, 14, 1-19. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Madama, I., Maino, I., y Razetti, F. (2019). Innovating long-term care policy in Italy from the bottom: confronting the challenge of inclusive local care environments in Lombardy and Piedmont. *Investigaciones Regionales - Journal of Regional Research*, 44 (2019/2), 125-141. Recuperado de: <https://investigacionesregionales.org/es/revista/numero-44>

- Manzoor, M. y Vimarlund, V. (2018). Digital technologies for social inclusion of individuals with disabilities. *Health and Technology*, 8, 377–390. doi: 10.1007/s12553-018-0239-1
- Marín Díaz, V., y Sampedro Requena, B. (2016). Web 2.0 for the invigoration and participation of families and communities. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 38-43. doi: 10.7821/naer.2016.1.137
- Marquès, P. (2010). Las TIC en la educación social. Entornos de trabajo y ejemplos de uso. Madrid. *Revista de Educación Social*, 11. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=381>
- Marquès, P. (2013). Impacto de las Tic en la educación: Funciones y limitaciones. *3C TIC. Cuadernos De Desarrollo Aplicados a Las TIC*, 2(1). doi: 10.17993/3ctic.2013.21.
- Martínez Pérez, A. (2015). Uso y percepción de las TIC por educadores y educadoras sociales en su tarea profesional. *Revista de Educación Social*, 20, 1-11. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=526>
- Martínez Pérez, A. (2019). Blogs y educación social: la experiencia de Edusosfera. En L. J. Belmonte, J.J. Gázquez, M.M. Simón, J. G. Soriano, N. Fátima, A. Martos y A.B. Barragán. (Eds), *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas* (p. 885-895). Madrid: Dykinson.
- Martínez-Pérez, A. y Lezcano-Barbero, F. (2020a). Satisfacción profesional de los educadores sociales: factores de influencia. *Bordón*, 72 (2), 99-119. doi: 10.13042/Bordon.2020.72172
- Martínez Pérez, A. y Lezcano-Barbero, F. (2020b). La acción socioeducativa en las leyes de servicios sociales autonómicas: la figura del educador/a social. En J. Díez Gutiérrez y J.R. Rodríguez Fernández. (Dir.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (1ª ed., p. 722-733) Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Ripoll, J. M. (2017). Voluntariado y Empleo precario: dos caras del Tercer Sector de Acción Social. *Trabajo Social Hoy*, 80, 61-72. doi:10.12960/TSH.2017.0004
- Martínez-Rivera, O., y Forés, A. (2015). *Acción social 2.0. Para crear, aprender y reinventar*. Córdoba (Argentina): Editorial Universitaria de Villa María.

- Martínez Virto, L., Jaraíz, G., y Laparra, M. (2019). Políticas regionales de inclusión social: de la comparación a la innovación social y el aprendizaje mutuo. *Investigaciones Regionales - Journal of Regional Research*, 44 (2019/2), 5-14. Recuperado de: <https://investigacionesregionales.org/es/revista/numero-44/>
- Massot, I., Dorio, I. y Sabarriego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de información. En R. Bisquerra. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (2º ed., p. 329-366) Madrid: La Muralla S.A.
- Mateo, J.L. (2006). Sociedad del Conocimiento. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 182 (718), 145-151. doi: 10.3989/arbor.2006.i718.18
- McHugh, M. L. (2013). The chi-square test of independence. *Biochemia Medica*, 23(2), 143-149. doi:10.11613/BM.2013.018
- MCIU. (s.f.) *Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)*. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/ruct/listaestudios?codigoEstado=&consulta=1&d-1335801-%20p=1&descripcionEstudio=educaci%F3n+social&codigoTipo=G&codigoRama=&codigoEstudio=&buscarH%20istorico=N&action:listaestudios=Consultar&actual=estudios&codigoSubTipo=&codigoUniversidad=>
- Misuraca, C., Kucsera, G., Lipparini, F., Voigt, C. y Radescu, R. (2016). *ICT-Enabled Social Innovation to support the Implementation of the Social Investment Package*. Sevilla (España): JRC Science Hub (Comisión Europea).
- Misuraca, C., Passi, G. y Urzú Brancati, C. (2017). *ICT-Enabled Social Innovation: Evidence & Prospective*. Luxemburgo: JRC Science Hub (Comisión Europea).
- Misuraca, C. y Passi, G. (2019). Landscaping digital social innovation in the EU: Structuring the evidence and nurturing the science and policy debate towards a renewed agenda for social change. *Government Information Quarterly*, 36, 592-600. doi: 10.1016/j.giq.2019.02.004
- Moneo-Estany, B. A. y Anaut-Bravo, S. (2018). Derechos Humanos y Trabajo Social, ¿una relación reconocible en el ejercicio libre de la profesión? *Trabajo Social Global- Global Social Work*, 8, 188-212. doi: 10.30827/tsg-gsw.v8i0.6617

- Montero de Gea, C., Lara, I., Forés Miravalles, A., & Lara, T. (2019). Quan Instagram va colar-se a la universitat, visibilitzant als Invisibles. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 11, 104-113. doi:10.1344/RIDU2019.11.9
- Morales Vallejo, P. (2011). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Disponible en: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Moreno Martínez, P. L. (2008). Instituciones y actuaciones circunvescolares en la Historia de la Educación Social: reflexiones y propuestas metodológicas para su enseñanza. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 4, 23-42. Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://dx.doi.org/10.1590/198053143763>
- Moya, M.V., Hernández, J. R., Hernández, J. A. y Cózar, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 137-156. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/110481>
- Muñoz, M. M., Fragueiro, M. S., y Ayuso, M. J. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Revista Escuela Abierta*, 16, 91-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4425349>
- Murcia.com. (2020). La Asesoría de Información Sexual pone en marcha Consultas(S) Exprés. *Murcia.com* Recuperado de <https://www.murcia.com/cartagena/noticias/2020/05/05-la-asesoria-de-informacion-sexual-pone-en-marcha-consultass-expres.asp>
- OCDE. (2005). *Definition and Selection of Competencies. Executy Summary*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Ojeda, B. (2009). Origen y finalidad de la pedagogía social: aproximaciones teóricas. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 12(12), 301 - 314. Recuperado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1020>

- Olson, K. (2010). An Examination of Questionnaire Evaluation by Expert Reviewers. *Field Methods*, 22(4), 295-318. doi:10.1177/1525822X10379795
- O'Really, T. (2004). *What's Web 2.0*. Recuperado de <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- O'Reilly, T. (2007). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *International Journal of Digital Economics*, 65, 17-37. Recuperado de <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/id/eprint/4580>
- Ortega, J., Caride, J. A., y Ucar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social*, 17, 1-24. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf
- Ortega Esteban, J. (2005). Pedagogía escolar y pedagogía social: la educación social en la escuela. *Revista de Educación: monográfico Educación Social*, 336, 111-127. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re336.html>
- Ortega Esteban, J. (2014). Educación Social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 45, 11-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5009259.pdf>
- Ortín Pérez, B. (2003). Educadores sociales: perspectiva histórica de una profesión. *Educació Social: Revista d'intervenció Socieducativa*, 23, 112-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=621423>
- Ortiz Galindo, R. (2019). Cibermovimientos sociales y receptividad política. Ciberacciones Trending Topic y peticiones online en el contexto del 15-M (2011- 2013). *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 17, 119-145. doi: 10.6035/2174-0992.2019.17.8
- Osborne, J.W. (2015). What is rotating in exploratory factor analysis? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*. 20, (2), 2-7.

- Parlamento Europeo. (2020). *Una Agenda Digital para Europa*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU_2.4.3.pdf
- Pedrero García, E., y Morón-Marchena, J. A. (2016). Experiencia universitaria con blogs en Educación para la Salud. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 5, 150-159. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1607/1324>
- Peñalver Blanco, A. (2016). Buenas practicas del Proyecto Piloto Enred@te: red social digital para personas mayores y voluntariado de la Cruz Roja Española. *Cuadernos de trabajo social*, 29 (2), 201-212. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/issue/view/2976>
- Pereira, A. (2016). A profissionalidade do educador social frente a regulamentação profissional da educação social: as disputas em torno do projeto de Lei 5346/2009. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(3), 1294-1317. doi:10.21723/riaee.v11.n3.6041
- Pérez, F. y Vílchez, J.E. (2013). Percepción de futuros maestros sobre el potencial de las TIC en la educación de las expectativas a la realidad. *Revista Fuentes*, 13, 155-172. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4359062>
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A. y Fandos-Igado, M. (2016). Digital skills in the Z generation: Key questions for a curricular introduction in Primary School. [La competencia digital de la Generación Z: Claves para su introducción curricular en la Educación Primaria]. *Comunicar*, 49, 71-79. doi: 10.3916/C49-2016-07
- Pérez Fernández, F. y Vilchez, J. E. (2013). Percepción de futuros maestros sobre el potencial de las TIC en la educación: de las expectativas a la realidad. *Revista Fuentes*, 13, 155-172. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/fuente/13/campo_abierto_3.pdf
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social, educación social. Construcción científica e intervención práctica*. España: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2005). Presentación. *Revista de Educación: monográfico Educación Social*, 336, 7-18. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9488fcdd-a368-46fb-ae04-cd0deaa16860/re33601-pdf.pdf>

- Petrus, A. (1989). Concepto y campos de la educación social. En *Congreso sobre la Educación Social en España: 20 - 22 septiembre de 1989* (pp. 15 - 23). Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Petrus, A. (1997). Concepto de Educación Social. En A. Petrus. (Coord.), *Pedagogía Social* (p. 9-39), Barcelona: Ariel Educación.
- Planella, J. y Martínez, O. (2010). Pedagogía y tecnología de la esperanza. La educación social y las nuevas formas tecnológicas de acompañamiento. *Revista de Educación Social, 11*. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=380>
- Pose Porto, H. y Bayón, F. (2017). Construir el valor y la experiencia de la cultura en el espacio público. El caso de los centros de enseñanza obligatoria desde la óptica de la Educación Social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 31* (2), 131-143. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/469014>
- Prats, M. A. (2001). Límites y posibilidades de las TIC en el campo de la intervención socieducativa. *Educació Social: Revista d'intervenció Socieducativa, 19*, 10-20.
- Punie, Y. (2007). Learning Spaces: an ICT-enabled model of future learning in the Knowledge-based Society. *European Journal of Education, 42*, 185-199. doi:10.1111/j.1465-3435.2007.00302.x
- Quintana, Cabanas, J.M. (1991). La educación social en Europa. *Revista Complutense de Educación, 2*(2), 207-219. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150284>
- Quintana Cabanas, J.M. (1994). *Pedagogía Social*. Madrid: Dikynson.
- Quintana Cabanas, J.M. (1997). Antecedentes históricos de la Educación Social. En A. Petrus. (Coord.), *Pedagogía Social* (p. 67-91) Barcelona: Ariel Educación.
- Ray, J. (2006). Welcome to the Blogosphere. *Kappa Delta Pi Record, 42*(4), 175-177. doi: 10.1080/00228958.2006.10518024
- Raya Diez, E. (2018). e-Inclusion and e-Social work: new technologies at the service of social intervention. *European Journal of Social Work, 21* (6), 916-929, doi: 10.1080/13691457.2018.1469472

- Reid, D. J. y Reid, F. J. M. (2005). Online Focus Groups: An In-depth Comparison of Computer-mediated and Conventional Focus Group Discussions. *International Journal of Market Research*, 47(2), 131–162. doi:10.1177/147078530504700204
- Rodríguez Fernández, J. R. y Díez Gutierrez, E.J. (2017). Education for the Poor in the Neoliberal Era: Socio-Educational Programmes to combat poverty in Spain. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(2), 93-118. Recuperado de <http://www.jceps.com/archives/3530>
- Rodríguez Herrero, M., Pérez López, O., González Torregrosa, J.J., de Castro Lázaro, I., López Bobillo, M.C., Manchado Flores, M.A., Ocaña Sanz, K., Martínez González, I., Rosillo Herrero, M. (2018). La radio como herramienta de integración comunitaria. *Revista de Educación Social*, 26, 213-229. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1111>
- Rodrigo-Cano, D., Iglesias-Onofrio, M., & Aguaded, I. (2016). Metodologías participativas en la nube: la “g-Google” vs. la “Generación X” en la Web 2.0. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 223-237. doi:10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49245
- Román García, M.M., Martínez-Rivera, O. (2017). Construyendo profesión con el proyecto #Hablemoseduso. *Revista de Educación Social*, 24, 546-553. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=983>
- Román-García, S., Almansa-Martínez, A., & Cruz-Díaz, M. (2016). Adults and elders and their use of ICTs. Media competence of digital immigrants. *Comunicar*, 49, 101-110. doi: 10.3916/C49-2016-10
- Rosen, D. y Nelson, C. (2008). Web 2.0: A New Generation of Learners and Education. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 211-225. doi: 10.1080/07380560802370997
- Ruíz-Román, S., Molina Cuesta, L. y Alcaide Vives R. (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de secundaria en desventaja social. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (3), 553-474. doi: profesorado.v22i3.8011
- Ruíz-Román, S., Molina Cuesta, L. y Alcaide Vives R. (2019). ‘We Have a Common Goal’: Support Networks For the Educational and Social Development of Children in

- Disadvantaged Areas. *The British Journal of Social Work*, 49 (6), 1658- 1676. doi: 10.1093/bjsw/bcz063
- Rubio, M. (2013). *#Edusoentrevistas*. Barcelona:UOC
- Ruiz Berrio, J. (1999). Introducción a la Historia de la Educación Social en España. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 18, 5-11. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/10839/11238
- Ruiz Berrio, J. (2015). Políticas públicas de educación social durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. En A. Tiana Ferrer y F. Sanz Fernández. (Coord.), *Génesis y situación de la educación social en Europa* (pp. 133-155). Madrid: UNED.
- Ruiz Rodrigo, J.M. (2003). Algunas claves de entendimiento de la Educación Social desde la perspectiva histórica. En *Educación social. Viejos usos y nuevos retos*. (1ª ed., p. 17-44). Valencia: Universitat de València, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
- Ruiz Rodrigo, C. (2008). Marginación infantil y educación protectora en la Historia de la Educación Social. En *Cuadernos de Historia de la Educación nº 4. La Historia de la Educación Social y su enseñanza* (pp. 43-62) Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Ruiz Rodrigo, C. (2015). Políticas públicas sobre educación social del siglo XVI al XIX. En A. Tiana Ferrer y F. Sanz Fernández. (Coord.), *Génesis y situación de la educación social en Europa* (p. 77-103) Madrid: UNED.
- Sabato S., Vanhercke, B. y Verschraegen, G. (2015). The EU framework for social innovation - Between entrepreneurship and policy experimentation, *ImPROvE Working*, 15(21). Antwerp: Herman Deleeck Centre for Social Policy – University of Antwerp.
- Sáez Carreras, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_08.pdf
- Sáez López, J. M. (2012). Integración práctica de la tecnología educativa en el grado de educación social. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 40. doi10.21556/edutec.2012.40.369

- Sampedro Requena, B.E. (2015). Las TIC y la educación social en el siglo XXI. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 8-24. Recuperado de <http://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/4014>
- Sampedro Requena, B. y Marín Díaz, V. (2015). Conocimiento de los futuros educadores sociales de las herramientas Web 2.0. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 0(47), 41-58. doi:10.12795/pixelbit.2015.i47.03
- Sanabria, A. S. y Hernández, C. M. (2011). Percepción de los estudiantes y profesores sobre el uso de las TIC en los procesos de cambio e innovación de la educación superior. *Aloma*, 29, 273-290. Recuperado de <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/106/82>
- Sánchez, S. (2012). Un verano en la nube. De TIC y Educación social. *Quadernsd'Educació Social*, 14. Recuperado de <http://www.sobrepantalles.net/2013/03/un-verano-en-la-nube-de-tic-y-educacion-social/>
- Sánchez, S. (2014). Las TIC al servicio del ciudadano. Riesgo Libertad y creatividad. *Revista de Educación Social*, 18, 1-4. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/18/taller4_%20res_18.pdf
- Sánchez Alber, C. (2014). Experiencias 2.0: Un espacio para la palabra del profesional de la intervención social: conexiones entre la intervención social y las nuevas tecnologías. *Revista de Educación Social*, 18, 1-12. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/18/e2e8_res_18.pdf
- Sánchez García, S. Yubero, S. y Pose Ponto, H. (2015). Alfabetització acadèmica i TIC una experiència de promoció lectora a la universitat. *Educació social: Revista d'intervenció socioeducativa*, 59, 24-38. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/290931>
- Sánchez-Valverde, C. (2014). Trayectoria y perspectivas de la educación social, en un entorno de cambio. *TABANQUE Revista pedagógica*, 27, 201-216. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/182485>
- Santás García, J. I. (2016). Proyecto de apropiación de las TIC en servicios sociales de atención social primaria del Ayuntamiento de Madrid. *Cuadernos De Trabajo Social*, 29(2), 213-223. doi:10.5209/CUTS.51835

- Santolaria, F. (1998). Historia y Educación Social. Cuestiones y perspectivas historiográficas. *Revista Española de Pedagogía*, 210, 217-244. Recuperado de https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/210_santolaria.pdf
- Santovenia Casal, S. (2018). Para conectar y también conversar. Twitter. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez.. (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 2953-2967). Barcelona: Octaedro.
- Sarrate, M.L. (1997). *Educación de adultos: evaluación de centros y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Saura, G., Muñoz-Moreno, J.L., Luego-Navas, J. y Martos, J.M. (2017). Protestando en Twitter: ciudadanía y empoderamiento desde la educación pública. *Comunicar*, 53, 39-48. doi: 3916/C53-2017- 04
- Senent Sánchez, J.M. (2003). Desarrollo contemporáneo de la Educación Social en Europa: Perspectiva Comparada. En *Educación social. Viejos usos y nuevos retos*. (1ª ed., p. 59-92) Valencia: Universitat de València, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
- Shelton, C., Curcio, R. y Schroeder, S. (2020). Instagramming their Hearts Out: Teacher Influencers on Instagram. En D. Schmidt-Crawford (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2020* (pp. 1470-1476). USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Sierra, J. E., Vila, E. S., Caparrós, E., y Martín, V. M. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 479-495. Doi: 10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542
- SISS. (2017). *Análisis comparativo de leyes de servicios sociales vigentes en las comunidades autónomas*. Asturias: Consejería de Servicios y Derechos Sociales Gobierno del Principado de Asturias.
- Smithson, J. (2008). Using focus groups in social research. En P. Alasuutari, L. Bickman y J. Brannen. (Ed.), *The Sage Handbook of Social Research Methods* (pp. 356-371). Londres (Reino Unido): SAGE.

- Somoza, M. (2014). La educación de los pobres en Europa durante las grandes transformaciones económicas y políticas (siglos XVII a principios del XIX). En A. Tiana Ferrer, M. Somoza Rodríguez y A. M. Badanelli Rubio. (Ed.), *Historia de la educación social*. (pp. 93-321). Madrid: UNED.
- Stroup, W.W. (2015). Rethinking the Analysis of Non-Normal Data in Plant and Soil Science. *Agronomy Journal*, 107, 811-827. doi:10.2134/agronj2013.0342
- Stuart, P. H. (2013). Social Work Profession: History. *Encyclopedia of Social Work. Oxford Research Encyclopedia*. doi: 10.1093/acrefore/9780199975839.013.623
- Taber, K. S., (2017). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*. 48:1273–96. doi: 10.1007/s11165-016-9602-2
- Taylor, A. (2017). Social work and digitalisation: bridging the knowledge gaps. *Social Work Education*, 36 (8), 869-879. doi: 10.1080/02615479.2017.1361924
- Tejedor Mardomingo, M. (2008). Los movimientos juveniles en la Historia de la Educación Social. En *Cuadernos de Historia de la Educación n° 4. La Historia de la Educación Social y su enseñanza* (pp. 79-87) Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Tiana Ferrer, A. (2014). La evolución de la educación social como campo académico y profesional. En A. Tiana Ferrer, M. Somoza Rodríguez y A. M. Badanelli Rubio. (Ed.), *Historia de la educación social* (pp. 21-56). Madrid: UNED.
- Tiana Ferrer, A. (2017). La evolución de la educación social como campo académico y profesional. *Revista de Educación Social*, 24, 81-108. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=835>
- Torío-López, S. (2006). Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción. *ESE. Estudios sobre educación*, 10, 37-54. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/8929>
<https://dadun.unav.edu/handle/10171/8929>
- Torrado Fonseca, M. (2009). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (2º ed., p. 231-258). Madrid: La Muralla S.A.

- Turro, P. (2018). Las Redes Sociales como espacio de participación ciudadana. *IEBS* Recuperado de <https://www.iebschool.com/blog/participacion-ciudadana-en-redes-sociales/>
- Vallés Herrero, J. (2009). *Manual del educador social. Intervención en Servicios Sociales*. Madrid: Pirámide.
- Vallés Herrero, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?id=tesisuned:Educacion-Jvalles>
- Vallés, J., y Pérez, R. (2015). Las funciones del educador social: validación del cuestionario CFES-R. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(2), 131-153. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67209/18835>
- Vega Díaz, C. (2019). La educación de calle a través de la educación social: la importancia de reivindicar el desarrollo comunitario. En E. Homrani, D. E. Báez Zarabanda y I. Ávalos Ruiz. (Coords.), *Inclusión y Diversidad: intervenciones socioeducativas* (s.p). Barcelona: Praxis.
- Vega Gil, L. (2008) Caridad, filantropía y beneficencia. La aportación educativa de las fundaciones benéfico-docentes de carácter particular en España (1875-1931). La educación básica. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 4, 63-76. Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Ventosa, V. J. (1989). Niveles formativos en la C.E.E: correspondientes a las profesiones españolas en educación social. En *Congreso sobre la Educación Social en España: 20 - 22 septiembre de 1989* (pp. 63 - 74). Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ventosa, V. J. (2016). Animación sociocultural: revisión teórica y reformulaciones actuales. *Revista de Ciências da Educação*, 34, 29-38. doi:10.19091/reced.v1i34.488
- Vilà, A. (2012). La nueva generación de leyes autonómicas de servicios sociales (2006-2011): análisis comparativo. *Revista Internacional de Trabajo social y bienestar*, 1, 143-155. Recuperado de <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/151201>

- Vila, E., Cortés, P. y Martín, V. (2020). Los Educadores y Educadoras Sociales en los Centros Educativos de Andalucía: Perfil y Desarrollo Profesional. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(1), 47-64. doi:10.15366/reice2020.18.1.003
- Voigt, C., Misuraca, G., Kucsera C., Lipparini, F. (2016). ICT-enabled Social Innovations in Social Services: Mapping the Evidence. En *Conference for E-Democracy and Open Governement*. Krems, Austria.
- Williams, B., Onsman, A. y Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3). doi:10.33151/ajp.8.3.93
- Zurdo, A. (2004). El voluntariado como estrategia de inserción laboral en un marco de crisis del mercado de trabajo: dinámicas de precarización en el Tercer Sector español. *Cuadernos de relaciones laborales*, 22(2), 1-33. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA0404220010A>

Normativa

- Ley 9/1987, de 28 de abril, de Servicios Sociales, BOE núm. 126 (1987)
- Ley 3/2003, de 10 de abril, del Sistema de Servicios Sociales de la Región de Murcia, BOE núm. 35 (2004)
- Ley 11/2003, de 27 de marzo, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid, BOE núm. 88 (2003)
- Ley Foral 15/2006, de 14 de diciembre, de servicios sociales, BON núm. 52 (2006)
- Ley 12/2007, de 11 de octubre, de Servicios Sociales, BOE núm. 266 (2007)
- Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, BOE núm. 242 (2011)
- Ley 13/2008, de 3 de diciembre, de servicios sociales de Galicia, BOE núm. 242 (2009)
- Ley 4/2009, de 11 de junio, de servicios sociales de las Illes Balears, BOE núm. 163 (2009)
- Ley 7/2009, de 22 de diciembre, de Servicios Sociales de La Rioja, BOE núm. 14 (2010)
- Ley 16/2010, de 20 de diciembre, de servicios sociales de Castilla y León, BOE núm. 7 (2011)

Ley 14/2010, de 16 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla-La Mancha, BOE núm. 38 (2011)

Ley 14/2015, de 9 de abril, de Servicios Sociales de Extremadura, BOE núm. 108 (2015)

Ley 3/2019, de 18 de febrero, de la Generalitat, de servicios sociales inclusivos de la Comunitat Valenciana, BOE núm. 61 (2019)

Ley 16/2019, de 2 de mayo, de Servicios Sociales de Canarias, BOE núm. 141 (2019)

Ley 41/2006, de 26 de diciembre, de creación del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales, BOE núm. 309 (2006)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106 (2006)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295 (2013)

Resolución de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el Convenio colectivo estatal de acción e intervención social 2015-2017, BOE núm. 158 (2015)

Resolución de 31 de octubre de 2018, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el III Convenio colectivo estatal de reforma juvenil y protección de menores, BOE núm. 283 (2018)

RD 1125/2003; de 5 de septiembre; por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; BOE núm. 224 (2003)

RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE núm. 260 (2007)

RD 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél, BOE núm. 243 (1991)

Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, BOE núm. 298 (1987)

RD 1591/2010, de 26 de noviembre, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011, BOE num. 306 (2010).

RD 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, BOE núm. 29 (2015)

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. (2006/962/CE)

Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. (2018)

Anexos

Anexo 1. Cuestionario EdSocEval V1

DATOS PERSONALES

1. Edad: (pregunta abierta)
2. Sexo: hombre/mujer
3. Comunidad Autónoma en que desarrollas la labor profesional: (desplegable con CC.AA)
4. Relación con la educación social: (posibilidad de señalar más de una opción)
a) Diplomado/a b) Graduado/a c) Habilitado/a d) Otros
(especificar)

DATOS DEL PUESTO DE TRABAJO

5. Ubicación física del puesto de trabajo: (pregunta abierta)
6. Ámbito de actuación del puesto de trabajo
 - a. Zona urbana (más de 20.000 habitantes)
 - b. Zona rural
 - c. Ambas
 - d. Otros (especificar)
7. Colectivos con los que desarrollo mi labor profesional: (respuesta de opción múltiple, pudiendo señalar varias de ellas. Casilla abierta para especificar otras)
 - Infancia.
 - Jóvenes.
 - Mujeres.
 - Mayores.
 - Inmigración.
 - Riesgo social.
 - Educación formal (centros escolares)ACLARACIONES (casilla abierta para incluir las anotaciones y aclaraciones que consideren necesarias)
8. Número de años de experiencia en el ámbito de la Educación Social (pregunta abierta)
9. Situación laboral actual (desplegable + repuesta abierta)
 - Empleado/a por cuenta ajena en sector privado (empresa, asociaciones, entidades del tercer sector...)
 - Empleado/a público de la administración

- Trabajador/a por cuenta propia (autónomo/a, socio-cooperativista...)
- Otros

10. Tiempo de dedicación laboral (% de la jornada laboral): *pregunta abierta*
11. Valore, en una escala del 0 al 10, su grado de satisfacción en su actual situación laboral. Siendo 0 la nota más baja y 10 la nota más alta.

RECURSOS TECNOLÓGICOS EN SU CENTRO DE TRABAJO

Valore la disponibilidad y la utilización de los siguientes medios tecnológicos en su labor profesional, siendo 1 la más baja y 10 la más alta.

	Grado de disponibilidad	Grado de utilización
12. Ordenador de sobremesa	12 a	12 b
13. Ordenador portátil	13a	13b
14. Conexión a internet por cable	14a	14b
15. Conexión inalámbrica	15a	15b
16. Impresora/fotocopiadora	16a	16b
17. Escáner	17a	17b
18. USB/disco duro portátil	18a	18b
19. Cañón proyector	19a	19b
20. Tablet	20a	20b
21. DVD, reproductor de vídeo	21a	21b
22. Televisión	22a	22b
23. Equipamiento de sonido	23a	23b
24. Teléfono móvil de trabajo	24a	24b
25. Pizarra digital interactiva (PDI)	25a	25b
26. Almacenamiento en la nube	26a	26b

12. Aparte de los mencionados anteriormente, considera que tiene en su centro de trabajo algún recurso tecnológico más a su disposición que deba señalar:

(pregunta abierta, opcional)

¿Dispone la entidad en que trabaja de...

13. página web. Sí/No/ns-nc

14. de una cuenta de email trabajo corporativa Sí/No/ns-nc

15. perfiles en una o más redes sociales Sí/No/ns-nc. En caso afirmativo indica cuales

USO DE LAS HERRAMIENTAS TIC EN SU TAREA PROFESIONAL

Señale a continuación los usos de las herramientas TIC en su tarea diaria profesional.

A través de una escala de valoración siendo 1 la opción de menor uso 10 la de mayor.

Las TIC como herramienta....

Las TIC como herramienta....	
31. de comunicación profesional	
32. de gestión y administración	
33. didáctica	
34. de gestión del tiempo	
35. para el trabajo colaborativo	
36. de difusión	
37. para la autoformación	

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL EN RELACIÓN CON LAS TIC

Señale, sobre las siguientes opciones, el grado de formación recibida en una escala de 0 a 10, siendo 0 la opción de menor valor.

16. Uso de internet
17. Aplicaciones básicas de ofimática (procesador de textos, presentaciones...)
18. Cursos avanzados de aplicaciones ofimáticas (bases de datos, uso avanzado de procesador de textos...)
19. Creación y edición de páginas web
20. Creación y edición de blogs
21. Creación de perfil y uso de redes sociales
22. Cursos de creación multimedia (edición de fotografía, vídeos, podcast...)
23. Cursos sobre aplicación de las TIC en el ámbito educativo
24. Otra formación relacionada con TIC (*especificar*)

VALORACIÓN SOBRE LAS TIC

A través de una escala de valoración de 0 a 5, valore su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Siendo 0 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo

25. Introducir las TIC supone una pérdida de tiempo en mi trabajo diario
 26. Las TIC me ayudan a trabajar de manera colaborativa con otros profesionales
 27. Los educadores y educadoras sociales deben saber aconsejar a los usuarios y usuarias en el uso seguro de la red
 28. El uso de las TIC puede favorecer el desarrollo de otras competencias (pensamiento crítico, resolución de problemas...)
 29. Las TIC deben estar integradas en el trabajo del educador y educadora social del siglo XXI
 30. Las TIC e internet pueden mejorar la autonomía de los usuarios y usuarias
 31. Para aprovechar al máximo las TIC es necesario un cambio radical en el modo de actuar del sector social
 32. El uso de TIC genera más trabajo y esfuerzo para el educador/a social
 33. El uso de TIC va en detrimento de los usuarios/as más desfavorecidos
 34. Internet, blogs y redes sociales suponen una herramienta para visibilizar la educación social
- 57 . Observaciones que desee realizar

Anexo 2. Correo electrónico revisión por expertos.

Buenos días [Nombre del revisor/a]

Te remitimos el cuestionario para validar sobre TIC y educación social. El tiempo de realización es menor de 10 minutos. Al comienzo del mismo hay una pregunta para indicar nombre y apellidos, necesaria para este proceso de verificación, que no aparecerá en la versión definitiva.

Consta de cinco secciones y al final de cada una de ellas se ha añadido un apartado para observaciones donde podrás añadir tus consideraciones sobre las preguntas y respuestas, comentarios, sugerencias de modificación, etc.

El acceso al cuestionario se realiza desde el siguiente enlace:
<https://goo.gl/forms/GBWnksx7x1h3pxPo1>

Te agradeceríamos que lo completaras antes del 12/12/2016.

Gracias por tu colaboración.

Anexo 3. Cuestionario EdSocEval V2

DATOS PERSONALES

1. Edad: (pregunta abierta)
2. Sexo: hombre/mujer
3. Comunidad Autónoma en que desarrollas la labor profesional: (desplegable con CC.AA)
4. Relación con la educación social: (posibilidad de señalar más de una opción)
a) Diplomado/a b) Graduado/a c) Habilitado/a d) Otros
(especificar)

DATOS DEL PUESTO DE TRABAJO

5. Ubicación física del puesto de trabajo: (pregunta abierta)
6. Ámbito de actuación del puesto de trabajo
 - a. Zona urbana (más de 20.000 habitantes)
 - b. Zona rural
 - c. Ambas
 - d. Otros (especificar)
7. Colectivos con los que desarrollo mi labor profesional: (respuesta de opción múltiple, pudiendo señalar varias de ellas. Casilla abierta para especificar otras)
 - Infancia.
 - Jóvenes.
 - Mujeres.
 - Mayores.
 - Inmigración.
 - Riesgo social.
 - Educación formal (centros escolares)ACLARACIONES (casilla abierta para incluir las anotaciones y aclaraciones que consideren necesarias)
8. Número de años de experiencia en el ámbito de la Educación Social (pregunta abierta)
9. Situación laboral actual (desplegable + repuesta abierta)
 - Empleado/a por cuenta ajena en sector privado (empresa, asociaciones, entidades del tercer sector...)
 - Empleado/a público de la administración
 - Trabajador/a por cuenta propia (autónomo/a, socio-cooperativista...)
 - Otros
10. Tiempo de dedicación laboral (% de la jornada laboral): pregunta abierta

11. Valore, en una escala del 0 al 5, su grado de satisfacción en su actual situación laboral. Siendo 0 la nota más baja y 5 la nota más alta.

RECURSOSTECNOLÓGICOS EN SU CENTRO DE TRABAJO

Valore la disponibilidad y la utilización de los siguientes medios tecnológicos en su labor profesional, siendo 1 la más baja y 5 la más alta.

	Grado de disponibilidad	Grado de utilización
12.Ordenador de sobremesa	12 a	12 b
13.Ordenador portátil	13a	13b
14.Conexión a internet por cable	14a	14b
15.Conexión inalámbrica	15a	15b
16.Impresora/fotocopiadora	16a	16b
17.Escáner	17a	17b
18. USB/Disco duro portátil	18a	18b
19. Sistema de almacenamiento en la nube	19a	19b
20.Cañón proyector	20a	20b
21.Tablet	21a	21b
22. Sistema almacenamiento y trabajo en nube (Google Drive, Dropbox..)	22a	22b
23.DVD, reproductor de vídeo	23a	23b
24.Televisión	24a	24b
25.Equipamiento de sonido	25a	25b
26.Teléfono móvil de trabajo	26a	26b
27.Pizarra digital interactiva (PDI)	27a	27b

29. Aparte de los mencionados anteriormente, considera que tiene en su centro de trabajo algún recurso tecnológico más a su disposición que deba señalar:

(pregunta abierta, opcional)

La entidad donde usted trabaja dispone de:

30. página web. Sí/No/ns-nc

31. de una cuenta de email trabajo corporativa Sí/No/ns-nc

32. perfiles en una o más redes sociales Sí/No/ns-nc.

33. En caso de que su entidad tenga cuentas en redes sociales, indique por favor en cuales:

USO DE LAS HERRAMIENTAS TIC EN SU TAREA PROFESIONAL

Señale a continuación los usos de las herramientas TIC en su tarea diaria profesional.

A través de una escala de valoración siendo 0 la opción de menor uso 5 la de mayor.

Las TIC como herramienta....

Las TIC como herramienta....	
35. de comunicación profesional	
36. de gestión y administración	
37. didáctica	
38. de gestión del tiempo	
39. para el trabajo colaborativo	
40. de difusión	
41. para la autoformación	

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL EN RELACIÓN CON LAS TIC

Señale en una escala del 0 al 5 el grado de formación recibida en las siguientes opciones relacionadas con las TIC, siendo 0 nada de formación y 5 el nivel máximo de formación.

- 42. Uso de internet
- 43. Aplicaciones básicas de ofimática (procesador de textos, presentaciones...)
- 44. Cursos avanzados de aplicaciones ofimáticas (bases de datos, uso avanzado de procesador de textos...)
- 45. Creación y edición de páginas web
- 46. Creación y edición de blogs
- 47. Creación de perfil y uso de redes sociales
- 48. Cursos multimedia (edición de fotografía, vídeos, podcast...)
- 49. Cursos sobre aplicación de las TIC en el ámbito educativo
- 50. Otra formación relacionada con TIC (especificar)

VALORACIÓN SOBRE LAS TIC

A través de una escala de valoración de 0 a 5, valore su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Siendo 0 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo

51. Introducir las TIC supone una pérdida de tiempo en mi trabajo diario
52. Las TIC me ayudan a trabajar de manera colaborativa con otros profesionales
53. Los educadores y educadoras sociales deben saber aconsejar a los usuarios y usuarias en el uso seguro de la red
54. Las TIC deben estar integradas en el trabajo del educador y educadora social del siglo XXI
55. Las TIC e internet pueden mejorar la autonomía de los usuarios y usuarias
56. Para aprovechar al máximo las TIC es necesario un cambio radical en el modo de actuar del sector social
57. El uso de TIC genera más trabajo y esfuerzo para el educador/a social
58. El uso de TIC va en detrimento de los usuarios/as más desfavorecidos
59. Internet, blogs y redes sociales suponen una herramienta para visibilizar la educación social
- 60 . Observaciones que desee realizar

Anexo 4. Preguntas para los focus group

INICIO - PRESENTACIÓN

- Agradecimiento de la participación. Solicitud de cierto orden para que todos puedan aportar.

- No se pide que estén de acuerdo, cada uno podrá aportar su opinión. Es interesante diferenciar contexto (entorno rural/urbano) colectivos (mujeres, infancia...) Las opiniones son individuales.

BLOQUE 1. Sobre uso de las TIC

(Datos del cuestionario: mayor numero de persona indica niveles altos o muy altos de utilización como herramienta de ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN y COMUNICACIÓN INTERPROFESIONAL; se reduce el número respecto a HERRAMIENTA DE AUTOFORMACIÓN, TRABAJO COLABORATIVO Y DIFUSIÓN; el menor número de personas que indican alto o muy alto se da en HERRAMIENTA DIDÁCTICA Y GESTIÓN DEL TIEMPO)

1. En su ámbito de intervención, en pocos minutos dinos en qué y cómo trabajáis. ¿Para qué utiliza las TIC? ¿Qué echa en falta de TIC?
2. ¿Qué tipo de herramientas utiliza para realizar lo indicado en la pregunta 1 y cuál es el motivo que le lleva a escoger esas y no otras? P.e.: ordenador, tablet, cañón.... Disponibilidad, si me las facilita mi entidad, son las que conozco....
3. ¿Cuáles son las dificultades que encuentra para integrar las TIC en su trabajo? Tú y/o colegas.
4. ¿Recuerda alguna situación en que haya planteado la utilización de TIC para alguna acción y no haya sido posible por falta de medios o impedimento de su entidad? Si es así, explique la situación. ¿Qué quería hacer? ¿Qué hizo?
5. En el trabajo directo con usuarios/as, ¿cómo aparecen las TIC (según el caso)? Poner ejemplos.

6. ¿Se ha encontrado con situaciones en las que un usuario ha tenido que realizar algún tipo de acción con TIC (por ejemplo, gestión de una beca o una ayuda) y ha requerido su ayuda o guía? Si es así, explique en qué han consistido.

BLOQUE 2. Sobre formación

Hemos comprobado mediante el cuestionario, que educadores y educadoras sociales se han formado en diferentes aspectos relacionados con las TIC, a continuación, realizamos algunas preguntas para tratar este aspecto.

1. Tanto si se ha formado en este aspecto como si no, ¿cuál es la motivación que le ha llevado a hacerlo/no hacerlo? (por gusto, necesidad, obligación...)
2. ¿Por qué cree que los educadores y educadoras sociales se están formando en aspectos relacionados con las TIC? Cursos, auto formación, MOOC...
3. Si se ha formado en este aspecto, ¿cómo busca los cursos? Y en base a ello, ¿Cuáles son los criterios para apuntarse o no a un curso de este tipo?
4. ¿Cómo cree que deberían enfocarse los cursos sobre TIC para educadores y educadoras sociales?
5. En el caso de haber impartido alguna formación sobre TIC, ¿cuáles son los aspectos a lo que da usted más importancia?
6. ¿Qué echa de menos?

BLOQUE 3. Valoración de las TIC

1. Una amplia mayoría de participantes considera muy importante integrar las TIC en la actividad actual del educador social. ¿Por qué considera usted que esto es importante?
2. Sin embargo, son muchos los participantes en el cuestionario consideran que para introducir las TIC es necesario un cambio importante en el sector social. ¿Cómo cree que debe ser este cambio?
3. ¿Cuáles cree que son las dificultades a las que se enfrenta el sector en relación con las TIC?

4. Muchos participantes consideran que internet, los blog y redes sociales son una herramienta importante para la difusión de la profesión y visibilizar la educación social. Sigue este tipo de publicaciones, ¿por qué? ¿Qué aspectos son los que le parecen más interesantes?
5. En caso de llevar a cabo su propia publicación, Si tiene algún tipo de estadísticas, ¿cuáles son los aspectos que generan más interés entre los visitantes?
6. Este tipo de publicaciones (redes, blogs, etc) relacionadas con la educación social se han multiplicado en los últimos años, ¿por qué cree que ocurre esto?
7. Es evidente que, por las características del sector, muchos de los usuarios de los servicios presentan una amplia brecha digital. ¿Se le ocurre algún tipo de medida para afrontar este aspecto?

CIERRE

Cómo esperas/te gustaría, en tu campo, que evolucione el uso de las TIC / Indica 2 aspectos fundamentales para la mejora del uso de las TIC en educación social.

Agradecimientos

Anexo 5. Carta de contacto a los colegios profesionales

Estimado/a representante del Colegio Oficial de Educación Social:

Nos ponemos en contacto con usted en relación con una investigación que está siendo realizada desde la Universidad de Burgos, en la que se desea determinar los usos y la valoración de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de los y las profesionales de la Educación Social.

El presente estudio permitirá facilitar acciones formativas en relación con la realidad detectada.

Para recabar los datos se ha construido un cuestionario online, de carácter totalmente anónimo.

El tiempo para cumplimentarlo es inferior a 10 minutos.

Para lograr la mayor representatividad posible, necesitamos una muestra amplia de educadores y educadoras sociales. Por ello, le agradeceríamos que a través de su entidad se pueda hacer llegar este cuestionario a los colegiados y colegiadas de su comunidad autónoma.

Le agradecería mucho si pudieran completarlo en la siguiente dirección:

<https://goo.gl/forms/nHvBPCUEYuUEGcoi1>

Quedamos a su disposición para cuantas aclaraciones, dudas o consultas considere necesarias. Reciba un cordial saludo:

Alejandro Martínez Pérez

Universidad de Burgos

alejandromp@ubu.es

Teléfono: 6XX XXX XXX

Anexo 6. Consentimiento informado

Acceso desde

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=tbCjKoKnOE-omOSDsg6NYfhJkCEGISpPiObfn8ISUTpUMjY5MTY0VDRZWkEwNDYyQlkzUU1JVTAzNi4u>

Usted va a participar en un estudio promovido desde la Universidad de Burgos y realizado por los profesores del área de Didáctica y Organización Escolar (Facultad de Educación) Alejandro Martínez Pérez y Fernando Lezcano Barbero.

El objetivo del estudio es profundizar en el conocimiento sobre el uso de las TIC en el desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales.

La técnica seleccionada es el focus group que es una técnica de investigación cualitativa basada en la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación (Bisquerra, 2009). En este caso, el número de participantes es de 4.

El focus group se llevará a cabo de manera telemática, mediante la herramienta Microsoft Teams (Licencia de la Universidad de Burgos). Usted recibirá una dirección URL a la que deberá conectarse, para lo que requerirá disponer de hardware informático (ordenador, tablet, smartphone), conexión a internet y medios para transmitir audio.

La duración aproximada de la sesión es de entre 30 y 45 minutos. La participación en el estudio es libre y voluntaria, no conlleva coste ni compensación económica alguna.

Los participantes, si así lo desean, podrán solicitar mayor información sobre la investigación y el proceso que se va a seguir. En cualquier momento será libre de abandonar la sesión.

Una vez finalizada la técnica, si desea indicar que se modifique o anule alguna parte lo podrá comunicar a cualquiera de los responsables.

La sesión de focus group será grabada con objeto de transcribir y analizar posteriormente la información aportada. Aunque la grabación se realizará de la imagen, para poder contar con una mayor cercanía de los participantes, para el desarrollo del tratamiento se realizará una transcripción sólo del audio.

Una vez finalizada la entrevista las imágenes serán guardadas fuera de la red. Los fines de utilización de esta información son para la investigación y serán tratados por las personas responsables del estudio.

La utilización de los datos será conforme a la legislación vigente y tendrá carácter confidencial. En ningún momento se publicarán datos que permitan identificar y relacionar las respuestas con la persona participante. Asimismo, su imagen y voz no serán publicadas.

Si tiene alguna duda o sugerencia con respecto a la investigación, puede contactar con nosotros mediante las siguientes direcciones de email que ponemos a su disposición: - Alejandro Martínez Pérez: alejandromp@ubu.es - Fernando Lezcano Barbero: flezcano@ubu.es

1.Nombre y apellidos. ///. 2.DNI ////. 3.He sido informado/a adecuadamente respecto a las características del estudio en el que participo y la técnica utilizada. Comprendo y acepto las condiciones de participación

