



EDUCACIÓN SOCIAL DIGITAL

Una exploración de la formación y las competencias digitales de los profesionales de la educación social

Digital Social Education: an Exploration of the Training and Digital Competencies of Social Education Professionals

PEDRO FERNÁNDEZ-DE-CASTRO ¹, EVA BRETONES ², JORDI SOLÉ ³, VÍCTOR SAMPEDRO ⁴

^{1 2 3} Universitat Oberta de Catalunya, España

⁴ Universidad Rey Juan Carlos, España

KEY WORDS

*Social education
Digital competences
Digital literacy
Digital social education
Training
Survey
Youth participation*

ABSTRACT

This paper explores the field of digital social education through a survey on the training and digital competencies of social educators. A total of 145 social educators in Spain participated in the survey through a questionnaire of our own elaboration. An Exploratory Factor Analysis was performed on the variables on digital competencies to assess their validity, together with Cronbach's Alpha coefficient for reliability. Descriptive statistics are used to know their training and digital competences. The results are oriented to the development of a digital social education program to provide critical digital literacy.

PALABRAS CLAVE

*Educación social
Competencias digitales
Alfabetización digital
Educación social digital
Formación
Encuesta
Participación juvenil*

RESUMEN

Este trabajo explora el campo de la educación social digital a través de una encuesta sobre la formación y las competencias digitales de las educadoras/es sociales. Participan 145 educadoras/es sociales colegiadas/os en el territorio español mediante un cuestionario de elaboración propia. Se realiza un Análisis Factorial Exploratorio en las variables sobre competencias digitales para evaluar su validez, junto al coeficiente Alpha de Cronbach para su fiabilidad. Se utiliza estadística descriptiva para conocer su formación y competencias digitales. Los resultados se orientan a la elaboración de un programa de educación social digital para proporcionar una alfabetización digital crítica.

Recibido: 11/ 11 / 2021

Aceptado: 23/ 11 / 2021

1. Introducción

Los resultados del estudio que presentamos a continuación forman parte del proyecto de investigación I+D Educación Social Digital: Juventud, Ciudadanía Activa e Inclusión (referencia: PGC2018-095123-B-I00), aprobado en la convocatoria del año 2019 del Programa Estatal de Generación del Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Los objetivos generales que estructuran el proyecto de investigación son los siguientes:

1. Examinar cómo Internet y las redes sociales influyen en la participación en la esfera pública de las sociedades democráticas y, además, favorecen la implicación y compromiso político, social y cultural de los jóvenes.
2. Explorar la función y las posibilidades de la educación social en el uso de Internet entre los jóvenes y, más específicamente, en el desarrollo de una competencia digital para estimular una ciudadanía activa.
3. Diseñar un plan de trabajo con prescriptores en el contexto de la educación social con el objetivo de favorecer competencias y habilidades relacionadas con su participación política, social y cultural.

La hipótesis inicial del proyecto de investigación parte del supuesto de que ciertos usos de Internet y los medios digitales podrían potenciar una ciudadanía activa y la participación política de los jóvenes. Para ello, es necesario incorporar las tecnologías digitales al trabajo socioeducativo con jóvenes. La educación social puede jugar un papel relevante en las oportunidades ofrecidas por el entorno digital, considerar los riesgos y las consecuencias, tomar decisiones informadas, y asumir responsabilidades. Ahora bien, ¿cuál es el nivel de competencias digitales de los profesionales de la educación social? ¿Qué formación han recibido para desarrollar sus competencias digitales? ¿Qué interés manifiestan en torno a las tecnologías digitales para favorecer el acompañamiento profesional? ¿Qué uso hacen de Internet y las redes sociales en su vida personal? ¿Entienden y utilizan las tecnologías digitales como un medio de participación política y cultural? ¿Qué posibilidades han llegado a entrever en el uso de Internet y las tecnologías digitales en el trabajo socioeducativo con jóvenes? ¿Cómo incorporan los medios digitales en su práctica profesional?

Tras realizar una revisión sistemática en torno a estas cuestiones (Fernández-de-Castro et al., 2021), planteamos una encuesta que explora la formación y el nivel de competencias digitales de los profesionales de la educación social en España. En esta comunicación presentamos los principales resultados de esta encuesta

1.1. Antecedentes

Existe poca literatura científica sobre el uso de las tecnologías digitales en la educación social, a diferencia de lo que ocurre con la implantación e integración de las TIC en la práctica docente. Tal y como sostienen Diaconu et al. (2019), esta ausencia de estudios podría estar visibilizando ciertas reticencias del campo profesional de la acción social a la hora de incorporar las actualizaciones tecnológicas en sus prácticas, pero también el olvido de la literatura científica sobre el papel que ejercen los profesionales que trabajan con la juventud (Pawluczuk et al., 2019).

De Lucas y D'Antonio (2019) señalan que la relación entre el trabajo socioeducativo y las tecnologías digitales no está exenta de contradicciones. Si bien se observa una notable carencia en competencias digitales y, por tanto, la necesidad de incluirlas en la formación inicial de estos profesionales, se constata también la percepción de amenaza de «deshumanización» y «desvinculación» en torno al ejercicio profesional, de opresión hacia la propia actividad. Asimismo, se apuntan también los riesgos que -siguiendo a Morozov (2013)- conlleva la apuesta por el «solucionismo tecnológico», es decir, la creencia de que las soluciones puramente técnicas puedan resolver los asuntos sociales de manera autoevidente. Transformar esta desvinculación en una oportunidad para los profesionales de la educación social -

sostienen De Lucas y D'Antonio (2019)- implica poder desarrollar marcos y herramientas para entender y usar críticamente las TIC a través de la participación activa en su diseño e implementación. Por ello, y de acuerdo con la noción de *coexistencia* propuesta por Illich (2011), se apuesta por las «alternativas horizontales en el campo de la innovación educativa» (Alonso Puelles et al., 2017).

Pawluczuk et al. (2019, p. 60) desarrollan su trabajo en esta línea, utilizando el término *digital youth work*, es decir, y tal como se define en Europa, el «área del trabajo juvenil que implementa tecnologías digitales para mejorar los resultados de las iniciativas centradas en la juventud». Una propuesta que, en el ámbito de la formación universitaria, y uno de los focos del proyecto de investigación en el que se ha centrado nuestro trabajo, se opone a la tradicional tendencia a familiarizar a los estudiantes con las herramientas esenciales disponibles para que adquieran confianza en el uso de la tecnología en sus prácticas profesionales (Diaconu et al., 2019). En este sentido, Zorn y Seelmeyer (2017, p. 50) entienden que esta formación debería partir de «principios más amplios que exploren los impactos sociotécnicos de la innovación tecnológica», sin olvidar el necesario enfoque interdisciplinar con el objetivo de definir las habilidades y las competencias a desarrollar.

A la hora de incorporar los usos críticos de las tecnologías digitales, Tugtekin y Koc (2019) definen cuatro categorías (con su correspondiente operacionalización): el *consumo funcional*, que comprende las habilidades técnicas de acceso y la capacidad de comprensión de contenidos mediáticos; el *consumo crítico*, que supone el dominio de habilidades analíticas, de síntesis y evaluación de mensajes mediáticos; el *prosumo funcional*, que supone capacidades técnicas para producir contenido, habilidad para distribuir mensajes y competencias para producir diferentes formas de contenido y, finalmente, el *prosumo crítico*, que incluye la participación como habilidad para interactuar en entornos mediáticos digitales, así como la creación y la generación de contenidos insertos en valores socio-culturales e ideologías teniendo conciencia de los mismos.

En la misma línea, Young (2015) se apoya en las «nuevas alfabetizaciones mediáticas» y las «culturas participativas» para identificar doce competencias: jugar, actuar, simular, apropiación, multitarea, cognición distribuida, inteligencia colectiva, juicio, navegación transmedia, trabajo en red, negociación y visualización. Perovic (2015) y Martens y Hobbs (2015) ofrecen una versión más sintética de la propuesta de Tugtekin y Koc (2019) e identifican cinco tipos de competencias digitales: acceso, pensamiento crítico, producción creativa, conciencia mediática, y participación cívica. Las cinco competencias son definidas por estos autores de la siguiente manera: *acceso*, habilidad de tomar decisiones responsables y acceder a la información con capacidad de comprensión; *pensamiento crítico*, análisis de mensajes diversos con capacidad de evaluación del contenido; *producción creativa*, creación de contenido en diversas formas haciendo uso de herramientas digitales; *conciencia mediática*, reflexión sobre la propia conducta basada en la responsabilidad social y ética; y *participación cívica*, realización de acciones sociales, individuales y colaborativas para compartir conocimiento y resolver problemas. Por su parte, Pawluczuk et al. (2019) reducen a tres los tipos de competencias digitales: «uso» (habilidades técnicas); «comprensión» (pensamiento crítico); y «creación» (producción mediática). De nuevo, Tugtekin y Koc (2019) hacen la distinción entre competencias digitales relativas al «medio» (habilidades instrumentales) y competencias relativas al «contenido» (procesamiento de información y evaluación de contenido).

Todas estas propuestas, sin embargo, desatienden un factor fundamental: la brecha digital, es decir, el acceso a Internet y las propias tecnologías, no en términos exclusivamente técnicos, sino socioeconómicos. Así pues, autores como Choi (2016), dentro de la categoría de ciudadanía digital *alfabetización mediática e informacional*, divide las competencias digitales en tres subcategorías: el *acceso o brecha digital*, que diferencia entre la población que dispone de un uso sencillo y seguro de la que tiene un acceso limitado o nulo, teniendo en cuenta factores como la etnia, la edad y el nivel formativo; las *habilidades técnicas*, entendidas desde una perspectiva instrumental y consideradas como un prerrequisito de competencias avanzadas y, finalmente, las *capacidades psicológicas*, que hacen referencia tanto a las habilidades cognitivo-intelectuales para procesar datos de manera crítica, como a las habilidades socio-comunicativas para comunicarse e interactuar en entornos digitales, y las habilidades emocionales para manejar sentimientos negativos y desarrollar empatía. Finalmente, Pöttsch (2019) se apoya en Simanowski (2018)

para destacar dos tipos de competencias necesarias para una alfabetización digital crítica: en relación con las habilidades técnicas, la capacidad de «reparar, jugar, resistir o, simplemente, evitar las tecnologías digitales»; y, en lo relativo a las capacidades psicológicas, la «habilidad para ver la tecnología en contextos locales y globales, y mantener una conciencia crítica para asuntos subyacentes al poder en términos políticos y económicos» (p. 226).

La Universidad, como espacio privilegiado en el que convergen la formación en educación social, las TIC y la juventud, puede ser -tal y como sostienen De Lucas y D'Antonio (2019)- un espacio de experimentación donde la potencialidad y creatividad de los jóvenes en formación participen en el diseño de programas relacionados con las TIC e interactúen con la academia de manera más horizontal y activa. Haciendo nuestra la propuesta de estos autores, proponemos explorar la función y las posibilidades de la educación social en el uso de Internet y las tecnologías digitales entre los jóvenes y, más específicamente, en el desarrollo de su competencia digital para estimular una ciudadanía activa. Ante la ausencia de literatura científica en nuestro país, este objetivo nos obliga a realizar una primera aproximación a las percepciones, usos y competencias de los profesionales de la educación social en el trabajo socioeducativo con jóvenes y el potencial de una Educación Social Digital.

2. Diseño y método

Este texto trata de ofrecer una aproximación a la formación y las competencias en relación con las tecnologías digitales de educadoras y educadores sociales que desarrollan su labor profesional en España. Así, se obtienen resultados cuantitativos que, combinados con el futuro trabajo de campo cualitativo (entrevistas en profundidad a educadoras y educadores sociales), orientarán la elaboración de un programa formativo a aplicar en el grado universitario de Educación Social en torno a lo que denominamos *educación social digital*, es decir, la comprensión y uso de las tecnologías digitales a fin de promocionar la inclusión social y la participación ciudadana de las personas con las que trabajan las educadoras y educadores sociales, y en particular la población joven.

Esta investigación es de tipo exploratorio, debido a que, tal y como hemos podido comprobar en la revisión sistemática previa, apenas hay avances realizados en este campo que crucen la educación social y la formación en tecnologías digitales; y descriptivo, puesto que se exponen en estos términos los resultados de la encuesta que se ha llevado a cabo para desarrollar dicha exploración. Por ello, nos hallamos también ante un estudio de carácter cuantitativo. El universo de estudio es el campo profesional de la educación social en España, por lo que la unidad de análisis es una persona que realice su labor profesional en el campo de la educación social en el territorio español. A fin de poder acceder a estos profesionales, recurrimos al Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), órgano que coordina los colegios profesionales de cada comunidad autónoma.

Nos hallamos ante una muestra de conveniencia de 145 educadoras y educadores sociales. La elección de esta tipología de muestra es la ausencia de un censo que permita conocer las características de dicha población. Esta elección implica que la muestra no sea representativa, con la consecuente imposibilidad de extrapolar los resultados obtenidos al conjunto de los profesionales de la educación social. Ahora bien, dado el carácter exploratorio de esta investigación, se considera que esta limitación es asumible y se propone su subsanación en futuros estudios que den continuidad a esta investigación.

Las variables (V) a analizar en el presente texto abordadas en el cuestionario son:

- V1: Género
- V2: Edad
- V3: Estudios
- V4: Experiencia
- V5: Formación en tecnologías digitales
- V6: Aplicación de las tecnologías digitales a las prácticas profesionales
- V7: Motivación para el uso de las tecnologías digitales en la profesión

- V8: Competencias digitales técnicas de los educadores sociales
- V9: Competencias digitales informacionales de los educadores sociales
- V10: Competencias digitales críticas de los educadores sociales

El cuestionario que se ha elaborado parte de los resultados de una revisión sistemática previa (Fernández-de-Castro et al., 2021) realizada para este estudio y está compuesto por dos bloques. El primer bloque consiste en preguntas de control que miden variables sociodemográficas y profesionales (V1-4). El siguiente bloque aborda la relación de los educadores sociales con las tecnologías digitales, tomando las competencias digitales como tema principal (V5-10). Salvo algunas variables específicas y necesariamente cuantitativas, medidas con escalas de intervalo, la mayoría de las variables son cualitativas y se miden con escalas ordinales de Likert de 5 puntos. En el caso de la V6 se utiliza la escala muy en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni en desacuerdo ni de acuerdo (3); de acuerdo (4); muy de acuerdo (5), y para la V7 se usa la escala desincentiva mucho (1); desincentiva moderadamente (2); ni desincentiva ni incentiva (3); incentiva moderadamente (4); incentiva mucho (5).

En lo que respecta a las variables principales del cuestionario, las destinadas a medir las competencias digitales (V8, 9 y 10), se elaboró un cuestionario de competencias digitales compuesto por 25 ítems: 10 sobre habilidades técnicas, 10 sobre capacidades informacionales, y 5 sobre conocimientos críticos. La escala de medida elegida es de tipo Likert con 5 puntos. Tanto para las habilidades técnicas como para las informacionales, la escala utilizada es la misma: No sé lo que es/qué significa (1); Sé lo que es, pero no sé hacerlo (2); Sabría hacerlo con ayuda (3); Sé hacerlo yo solo/a (4); Sé hacerlo y podría enseñar a otros/as (5). Respecto a los conocimientos críticos, la escala planteada es: Nada (1); Poco (2); Algo (3); Bastante (4); Mucho (5). Pese a que esta escala presenta el problema de tratarse de una valoración subjetiva («poco con respecto a quién/qué»), precisamente los conocimientos críticos fueron identificados como ausentes y de especial relevancia en la evaluación de las competencias. Así pues, se trata de una primera aproximación a este tipo de competencias, que hay que relacionar con las más habituales, técnicas e informacionales y, por lo tanto, requerirá un desarrollo más específico en el futuro.

2.1. Trabajo de campo y análisis de datos

La recolección de los datos se realizó de manera online. El cuestionario se confeccionó con la herramienta Qualtrics y para su distribución se creó un enlace específico. La circulación de la encuesta se realizó con la colaboración del CGCEES, que difundió el enlace entre los colegios territoriales. También se realizaron contactos directos con los colegios territoriales en los recordatorios para la recopilación de respuestas. Las fechas en las que estuvo abierto el cuestionario fueron desde el 26 de enero hasta el 12 de abril de 2021.

Para analizar los datos obtenidos se realizará una descripción a través de las medias y desviaciones típicas y datos porcentuales de los resultados de las variables señaladas anteriormente. Para ello se seguirá el orden de los dos bloques que componen el cuestionario a fin de ofrecer una perspectiva general de las características sociodemográficas y profesionales de la muestra de participantes, así como una aproximación a la formación, la aplicación de las tecnologías digitales y el nivel de dominio de competencias digitales.

Por otra parte, se evaluará la fiabilidad y validez de las tres variables destinadas a medir el nivel de competencias digitales (V8, 9 y 10) de las participantes, de manera que se compruebe la pertinencia de este apartado del cuestionario para este cometido. A este respecto, se realiza un Análisis Factorial Exploratorio a través de un Análisis de Componentes Principales para evaluar la validez de constructo, y se calcula el coeficiente Alpha de Cronbach para comprobar la fiabilidad de los componentes obtenidos.

En las competencias técnicas se dan los resultados más complejos de las tres escalas. Aún así, los resultados muestran una estructura aceptable para estos diez ítems (test de Bartlett, $p < 0.001$; $KMO = 0.854$), formada por dos componentes que explican el 61,5% de la varianza total (el primer componente explica un 45,6% de la varianza total, y el segundo componente un 15,8%). Considerando las

cargas factoriales más altas en cada componente, observamos que el primer componente lo conforman, principalmente, los ítems cuyas competencias son las más complejas de obtener (8, 9 y 10), acompañada de las relativas a la producción (4 y 5) y distribución (6). Por contra, el segundo componente agrupa los ítems más básicos y funcionales, con una gran carga factorial en el 2 y el 3, mientras que el 1 presenta un menor peso en este componente, acompañados del ítem relativo al trabajo colaborativo online (7). En lo que respecta a la fiabilidad de cada componente, se calcula el coeficiente Alpha de Cronbach para cada grupo de ítems: el componente 1 obtiene un coeficiente de 0.835, mientras que el componente 2 obtiene 0.747, suficiente para considerarlo fiable.

En lo que respecta a la escala de competencias informacionales, en este caso obtenemos una estructura simple para los diez ítems de un único componente (test de Bartlett, $p < 0.001$; $KMO = 0.892$) que explica el 58,2% de la varianza total, con cargas factoriales altas. La fiabilidad de este componente se comprueba con el coeficiente Alpha de Cronbach, que ofrece un resultado satisfactorio de 0.914.

Por último, los resultados en la escala de competencias digitales críticas obtenemos resultados similares a los de la escala anterior, con una estructura simple de un componente (test de Bartlett, $p < 0.001$; $KMO = 0.845$) que explica el 67,1% de la varianza total, en el que los cinco ítems tienen una carga factorial de más de 0.7. La fiabilidad de este componente se calcula mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, que también ofrece un resultado satisfactorio de 0.874.

3. Resultados

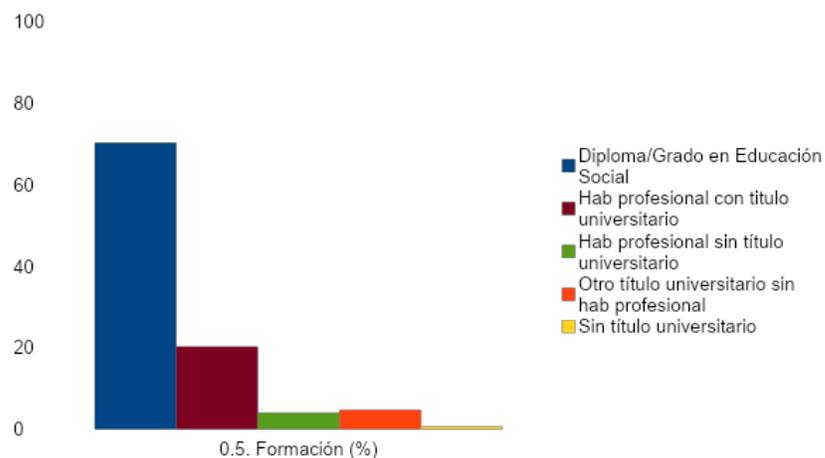
3.1. Perfil sociodemográfico y profesional

El objetivo de este primer bloque era obtener un perfil sociodemográfico y profesional de la muestra. Las preguntas y los ítems responden a un trabajo y una definición previa realizados por el equipo investigador con objeto de realizar una cartografía del colectivo e identificar el tipo de formación que presenta, los principales ámbitos en los que desarrollan sus funciones profesionales, y su vinculación profesional con la población joven.

De los 145 profesionales que participaron en la investigación, 7 de cada 10 son mujeres, y más de la mitad se ubican entre los 31 y 50 años (de 31 a 40 años, un 28,8%, y de 41 a 50 años, un 27,59%). En la muestra están representadas 14 comunidades autónomas (Cataluña con un 28,28%, Andalucía con un 18,62%, País Vasco con un 13,1%, Galicia, con un 6,9%; Castilla-La Mancha y Comunidad de Madrid, con un 6,21%; Asturias, con un 4,83%; Extremadura, con un 4,14%; Castilla y León y Comunidad Valenciana, ambas con 3,45%; Aragón, Baleares y La Rioja con un 1,38%; y Región de Murcia, con un 0,69%) y no se ha observado ningún patrón significativo vinculado con la distribución demográfica en la que ejercen como profesionales.

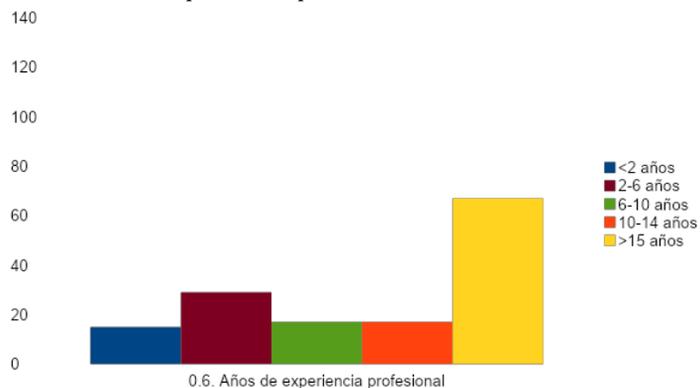
El 70,27% de los participantes es Diplomado o Graduado en Educación Social y un 20,27% se ha habilitado profesionalmente como educador/a social a partir de una titulación universitaria previa (ver Gráfico 1). Cabe recordar, en este sentido, que el Título Universitario Oficial se publicó en el BOE en el año 1991 y que la primera promoción de Diplomados en Educación Social fue efectiva a partir de 1996.

Gráfico 1- Formación.



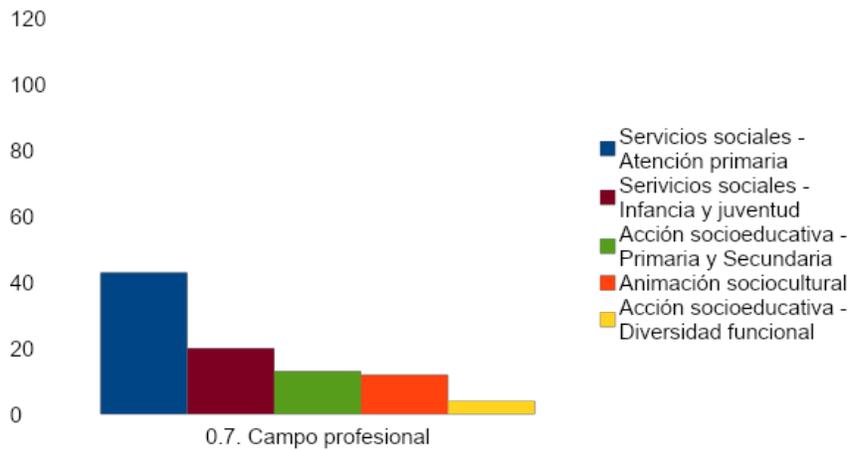
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2- Años de experiencia profesional.

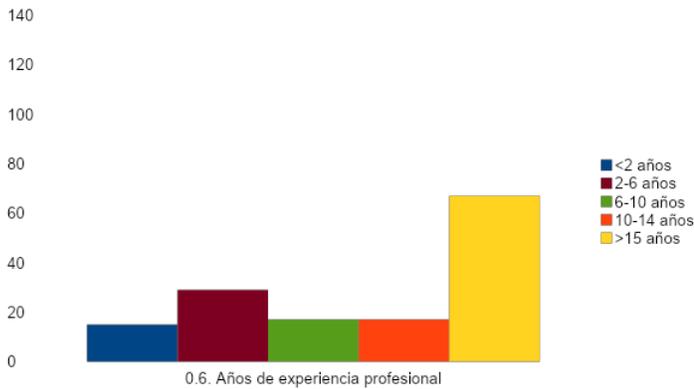


Fuente: elaboración propia.

Gráfico 3- Campos profesionales



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

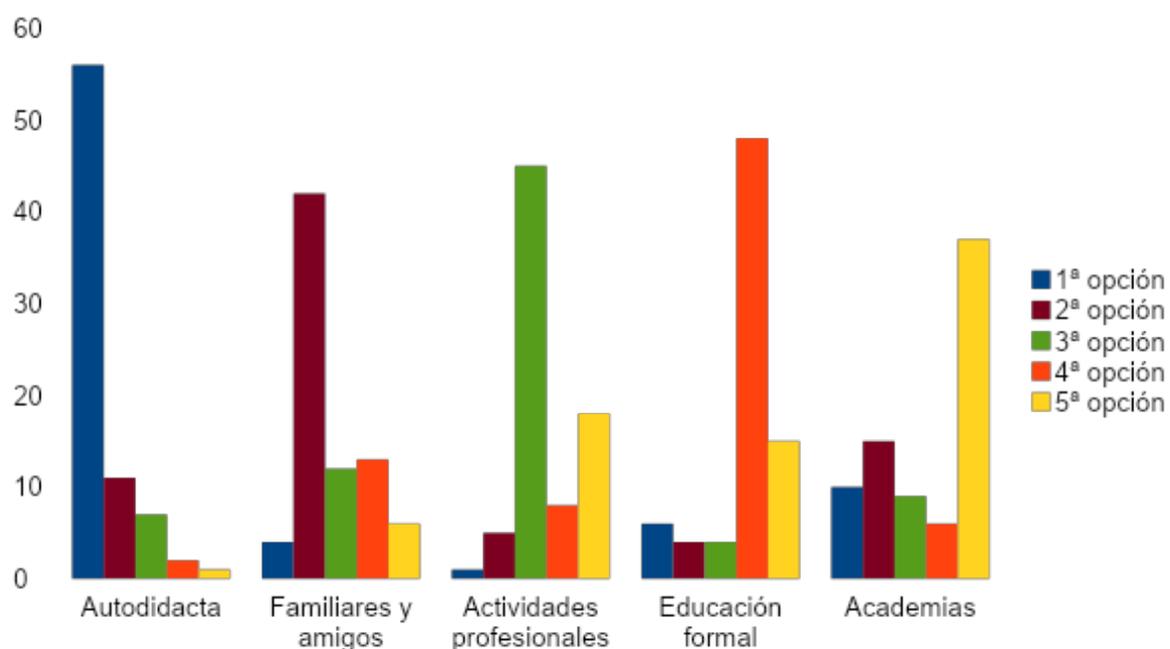
De los 145 participantes, sólo la mitad, 72 profesionales, trabajaba con jóvenes, el resto lo hacía con otras franjas de edad.

3.2. Educadoras/es sociales y tecnologías digitales

El objetivo de este segundo bloque era profundizar, una vez documentada la formación que habían recibido los profesionales en el ámbito de las tecnologías digitales y sus aplicaciones en el ámbito profesional, en sus competencias digitales: técnicas, informacionales y críticas.

Más de la mitad de los profesionales consultados, el 53,1%, afirmaba haber recibido formación en este ámbito. De éstos, una mayoría de forma autodidacta, seguida por a través de familiares y amigos, de actividades profesionales, del sistema educativo y en academias (ver Gráfico 5).

Gráfico 5- Formación en tecnologías digitales



Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.
V6: Incorporación de las tecnologías digitales a la profesión

Ítems	Media (M)	Desviación típica (SD)
1. Uso cotidiano de las tecnologías digitales a nivel personal	4,397	0,736
2. Uso cotidiano de las tecnologías digitales en entorno laboral	4,254	1,005
3. Formación continua en el campo de las tecnologías digitales	3,881	1,052
4. Formación sobre tecnologías digitales a lo largo de los estudios	3,03	1,348
5. Estudio de literatura especializada para el abordaje de las tecnologías digitales	2,632	1,132

Fuente: elaboración propia.

En esta línea, se planteó a las encuestadas algunos ítems para que valoraran si eran elementos de desmotivación o motivación para usar las tecnologías digitales en la profesión. Como se expone en la Tabla 2, los ítems planteados suponen un incentivo moderado e incluso alto en el caso de aprovechar las posibilidades educativas de las tecnologías digitales o la adquisición de competencias digitales para utilizar las tecnologías digitales en sus prácticas profesionales.

Tabla 2.

V7: Motivación en el uso de las tecnologías digitales en la profesión

Ítems	Media (M)	Desviación típica (SD)
1. Acceder a las personas con las que trabajas	4,128	0,901
2. Aplicar protocolos para la mejora de la atención social	3,827	0,977
3. Tener instrumentos para evaluar el trabajo	3,986	0,971
4. Participar en el diseño e implementación de tecnologías digitales en mi centro de trabajo	4,078	0,986
5. Utilizar las tecnologías digitales como herramienta educativa	4,489	0,693
6. Tener apoyo técnico e institucional en el centro de trabajo	4,158	0,879
7. Incorporar las tecnologías digitales a la práctica profesional	4,191	0,886
8. Adquirir competencias digitales necesarias para la profesión	4,45	0,713

Fuente: elaboración propia.

Por último, abordamos el nivel de competencias digitales de las participantes a partir de las escalas y los análisis de validez y fiabilidad señalados previamente. En cuanto a las competencias digitales técnicas, obtenemos dos componentes. El primer componente, formado por 6 ítems (ver Tabla 4) y correspondiente a habilidades complejas y de producción, obtenemos una media general de $M=3.136$ con una desviación estándar de $SD=0,962$. El segundo componente, formado por cuatro ítems (ver Tabla 3) y referente a habilidades básicas y de trabajo, obtiene unos resultados generales más elevados que el primer componente ($M=4,593$; $SD=0,611$).

Tabla 3.

V8.1: Competencias digitales técnicas básicas

Ítems	Media (M)	Desviación típica (SD)
1.Instalar/desinstalar programas y aplicaciones básicas para mis necesidades	4.32	0.79
2.Navegar por Internet y utilizar servicios relacionados (email, por ej) para objetivos cotidianos	4.86	0.39
3.Encontrar y guardar información para utilizarla cuando la necesite	4.82	0.44
7.Trabajar con otras personas mediante herramientas colaborativas digitales	4.38	0.82

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.
V8.2: Competencias digitales técnicas complejas

Ítems	Media (M)	Desviación típica (SD)
4. Manejar plataformas de gestión de contenidos (como Wordpress) para producir publicaciones multimedia	3.27	1.15
5. Grabar, editar y subir contenido audiovisual a plataformas digitales	3.68	0.94
6. Compartir y distribuir contenidos multimedia en redes, plataformas, listas de correo, etc.	4.22	0.85
8. Configurar los servicios digitales y utilizar herramientas para aumentar la privacidad y el anonimato online	3.38	1.12
9. Leer y/o escribir código informático (conocimientos de programación)	1.99	0.72
10. Reparar y/o hacer el mantenimiento de dispositivos	2.37	0.98

Fuente: elaboración propia.

En las competencias digitales informacionales obtenemos un componente formado por los diez ítems propuestos (ver Tabla 5), cuya media general resulta en $M=3,88$ con una desviación estándar de $SD=1,06$. De nuevo, en términos de la escala propuesta, este valor indica que las participantes consideran que en este tipo de competencias digitales prácticamente pueden desenvolverse por sí mismas.

Tabla 5.
V9: Competencias digitales informacionales

Ítems	Media (M)	Desviación típica (SD)
1. Comprobar la fiabilidad y veracidad de la información que consumo	3.87	1.04
2. Clasificar y filtrar información para que se ajuste a mis intereses	4.03	0.92
3. Diferenciar la intencionalidad de los contenidos que consumo (informativo, entretenimiento, comercial, etc.)	4.22	0.9
4. Interactuar con otras personas en redes y foros digitales con autocontrol para no reaccionar de forma impulsiva	4.35	0.8
5. Identificar a usuarios que actúan de manera explícitamente provocativa (<i>trolls</i>)	3.69	1.22
6. Distinguir la interacción con un <i>bot</i> en redes y foros digitales	2.83	1.36
7. Manejar diferentes perfiles de mi identidad digital (cuentas en redes)	3.85	1.2
8. Adaptar mi comportamiento en función de las normas de cada plataforma	4.11	1.1
9. Identificar mis necesidades y encontrar herramientas y plataformas que las cubran	4.04	0.97
10. Participar en procesos de deliberación y toma de decisiones online	3.85	1.12

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a las competencias digitales críticas, expresadas en términos de conocimientos sobre cinco ítems (ver Tabla 6) que forman un único componente, es el aspecto de las competencias digitales propuestas en el que las encuestadas identifican mayores carencias, con una media general de $M=2,77$ y una desviación estándar de $SD=1,02$.

Tabla 6.

V10: Competencias digitales críticas (conocimientos)

Ítems	Media (M)	Desviación típica (SD)
1.Las características elementales de los servicios digitales que utilizo	2.59	1.14
2.El uso que hacen de los datos personales las empresas de tecnología	3.11	0.95
3.La legislación vigente relativa a Internet y las tecnologías digitales	2.85	0.97
4.La influencia de las empresas de tecnología en las políticas públicas	2.69	1.03
5.El sistema de producción de las tecnologías digitales	2.6	0.99

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Tal y como sucede en todas las profesiones del campo social, debemos destacar la amplia mayoría de mujeres que trabajan en el ámbito de la educación social, representando los dos tercios de las personas que participaron en el cuestionario. La segregación vocacional en la formación superior es un aspecto que sigue estando todavía muy presente (Sáinz et al, 2021). En este sentido, los estudios en torno al uso de las tecnologías digitales y el dominio de las competencias digitales destacan siempre las diferencias de género entre hombres y mujeres, un hecho que también es determinante en la elección de estudios (Sáinz, Fàbregues y Solé, 2020). Esta es una cuestión a tener en cuenta a la hora de valorar los resultados de esta encuesta. La trataremos en la segunda fase de nuestra investigación, cuando procedamos a las entrevistas con los profesionales.

En continuidad con la variable anterior, pero en este caso teniendo en cuenta la edad, observamos que existe una brecha digital entre los profesionales más mayores y con trayectorias laborales más largas. En cualquier caso, la mayoría de las profesionales han pasado por la universidad. No nos hallamos, por tanto, ante profesionales sin estudios superiores que hayan sido habilitados mediante procesos de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas a lo largo de su vida laboral. Estos datos refrendan el hecho de que la universidad se ha convertido en la vía principal de profesionalización de la educación social (Díaz y De Oña, 2021), lo que confiere relevancia al trabajo a realizar en este proyecto con el desarrollo de una asignatura de educación social digital en el grado universitario de educación social. Además, el hecho de que casi la mitad de los profesionales de la muestra lleven más de quince años trabajando, apunta la necesidad de ofrecer formación continua que favorezca la adquisición de competencias digitales y consolidar así el uso de las tecnologías digitales en el ejercicio de la profesión.

Los datos obtenidos refuerzan la necesidad del presente proyecto a fin de desarrollar una propuesta formativa sobre tecnologías digitales adaptada a profesionales de la educación social, puesto que apenas más de la mitad de los participantes afirman haber recibido formación en este ámbito. Los resultados apuntan que existe una predisposición a adquirir las competencias digitales necesarias para incorporar las tecnologías digitales en la práctica profesional. De hecho, cuando los profesionales las incorporan, lo hacen porque ya existe un uso cotidiano, tanto en el ámbito personal como profesional, y un esfuerzo autodidacta, por eso valoran también positivamente la formación que reciben en el ámbito laboral. Lo que hay que mejorar, tal y como sostienen Cabezas y Casillas (2017) y demuestran los resultados de la encuesta, es la formación inicial. Además, el hecho de que el estudio de literatura especializada no sea

visto como un elemento de especial utilidad para el uso de las tecnologías digitales en su trabajo, sugiere la necesidad de trazar vías de conexión más claras y fluidas entre el conocimiento teórico generado en ámbitos académicos y el ámbito práctico en el que las educadoras/es sociales ejercen su profesión, así como desarrollar contenidos y metodologías que permitan a las educadoras/es sociales servirse de la literatura especializada en el ámbito de las tecnologías digitales.

En lo que respecta a las competencias digitales, y a partir de los resultados satisfactorios de validez y fiabilidad aplicados en este apartado, las encuestadas valoran que, en lo que respecta a este tipo de habilidades técnicas básicas, en términos generales, pueden hacerlo solas e incluso enseñar a otras personas; mientras que para las habilidades técnicas complejas supone que la valoración general es de que sabrían hacer las cuestiones planteadas con ayuda y, por tanto, sería preciso desarrollarlas en un programa formativo específico. Si bien los resultados en las competencias digitales informacionales podrían considerarse aceptables, este tipo de capacidades cognitivas, intelectuales y sociales se consideran más avanzadas que las técnicas, en su sentido meramente utilitario y funcional, para una propuesta de alfabetización digital crítica desde la educación social. Por tanto, el objetivo sería capacitar a las profesionales de esta área para que se perciban como autónomas en este tipo de competencias digitales. Este aspecto es importante en relación con competencias digitales críticas como los conocimientos propuestos en este cuestionario. Los resultados señalan que la percepción de los conocimientos de las encuestadas en estos ámbitos se sitúa entre «poco» y «algo». Esto abre un campo de intervención formativa en torno a estas cuestiones de manera que se complemente con las competencias digitales técnicas (básicas y complejas) e informacionales para la elaboración de una propuesta de alfabetización digital crítica en el área de la educación social.

En definitiva, el trabajo que hemos llevado a cabo realiza una aproximación a la relación del campo de la educación social con las tecnologías digitales como desarrollo preliminar de lo que denominamos *educación social digital*; esto es, la incorporación de los medios digitales y la tecnología en el trabajo socioeducativo con jóvenes. Teniendo en cuenta las variables estudiadas, los profesionales encuestados muestran un dominio limitado de las competencias digitales. Manejan dispositivos, herramientas y servicios tecnológicos, pero manifiestan sus límites a la hora de incorporarlos en su práctica profesional, lo que supone un incentivo para el desarrollo de propuestas formativas en tecnologías digitales en el ámbito de la educación social, especialmente dedicadas a fomentar el acercamiento con la población joven y promover su participación cívica.

En los últimos años, los profesionales del campo social se han visto obligados a transformar sus modelos de trabajo, adaptando sus prácticas profesionales a los procesos de digitalización en curso. La irrupción de la pandemia generada por el coronavirus SARS-CoV-2 no ha hecho más que acelerar este proceso junto a la necesidad de repensar nuevos modelos, métodos y estrategias para seguir trabajando en el campo de la pedagogía social (Pérez-de-Guzmán, Del Pozo y Pascual, 2021). Teniendo en cuenta el punto de partida, el esfuerzo que han tenido que hacer los educadores y educadoras sociales ha sido extraordinario. Más allá de la coyuntura actual, sabemos que, tal y como pudieron comprobar también Cabezas y Casillas (2017), los profesionales han aprendido a utilizar las herramientas digitales de manera autónoma, con la necesidad de comunicarse o relacionarse personalmente, de entretenerse e informarse, adquiriendo unas habilidades básicas en el plano profesional sin que nadie se lo haya enseñado. En este sentido, los resultados de nuestra encuesta refuerzan la necesidad de desarrollar una propuesta formativa sobre tecnologías digitales adaptada a profesionales de la educación social.

Referencias

- Alonso Puelles, A., Aparicio Jiménez, C., Alonso González, D., González Rodríguez, G., Prieto Pascual, M., Sánchez González, R., Agudo Recio, A., D'Antonio Maceiras, S. y Lejeune Sánchez-Vizcaino, S. (2017). *Uso de herramientas online para incentivar los debates y reflexiones de las y los estudiantes de forma presencial y/o online* [Proyecto de Innovación Docente, E-Prints Complutense]. <https://eprints.ucm.es/44334/>
- Cabezas, M. y Casillas, S. (2017). ¿Son los futuros educadores sociales residentes digitales? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 61-72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1369>
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the digital age. *Theory and Research in Social Education*, 44(4), 565-607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- De Lucas, F. & D'Antonio, S. (2019). ICT, Young People and Social Work: Distances and Opportunities. *Social Work Education*, 39(6), 813-824. <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1691163>
- Diaconu, M., Racovita, L., Carbonero, D. & Faubert, S. (2019). Social Work Educators' Perceived Barriers to Teaching with Technology: the Impact on Preparing Students to Work with Younger Clients. *Social Work Education*, 39(6), 785-812. <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1683155>
- Díaz, C. y De Oña, José M. (2021). Construir el nuevo perfil de la profesión de la educación social. Una propuesta para revisar su formación y sus competencias iniciales. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78,147-166. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn78id371198>
- Fernández-de-Castro, P., Aranda, D., Moyano, S. & Sampedro, V. (2021). Digital Youth Work: a Systematic Review with a Proposal. *Social Work Education*. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1971187>
- Illich, I. (2011). *La convivencialidad*. Virus editorial.
- Martens, H. & Hobbs, R. (2015). How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2), 120-127. <https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636>
- Morozov, E. (2013). *To Save Everything, Click Here: the Folly of Technological Solutionism*. Public Affairs.
- Pawluczuk, A., Webster, G., Smith, C., & Hall, H. (2019). The Social Impact of Digital Youth Work: What Are We Looking For? *Media and Communication*, 7(2),59-68. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1907>
- Pérez-de-Guzmán, V., Del Pozo, Francisco J. y Pascual, María B. (2021). Pedagogía social en tiempos de pandemia: retos de la academia y de la investigación. *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, 78, 15-32. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn78id384125>
- Pérovic, J. (2015). Media Literacy in Montenegro. *Media and Communication*, 3(4), 91-105. <https://doi.org/10.17645/mac.v3i4.335>
- Pöttsch, H. (2019). Critical Digital Literacy: Technology in Education beyond Issues of User Competence and Labour-market Qualifications. *TripleC*, 17(2), 221-240. <https://doi.org/10.31269/triplec.v17i2.1093>
- Sáinz, M., Fàbregues, S., & Solé, J. (2020). Parents and Teachers' Depictions of Gender Gaps in Secondary Students' Appraisals of their Academic Competences. *Frontiers in Psychology*, 11, 573752. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.573752>
- Sáinz, M., Solé, J., Fàbregues, S., & García-Cuesta, S. (2021). Secondary School Teachers' Views of Gender Differences in School Achievement and Study Choices in Spain. *SAGE Open*, 11(3), 1-14. <https://doi.org/10.1177/21582440211047573>
- Simanowski, R. (2018). *Stumme Medien: Vom Verschwinden der Computer in Bildung und Gesellschaft*. MSB Matthes & Seitz.
- Tugtekin, E., & Koc, M. (2019). Understanding the relationship between new media literacy, communication skills, and democratic tendency: Model development and testing. *New Media & Society*, 22(10), 1922-1941. <https://doi.org/10.1177/1461444819887705>

- Young, J. (2015). Assessing New Media Literacies in Social Work Education: The Development and Validation of a Comprehensive Assessment Instrument. *Journal of Technology in Human Services*, 33(1), 72-86. <https://doi.org/10.1080/15228835.2014.998577>
- Zorn, I., & Seelmeyer, U. (2017). Inquiry-Based Learning about Technologies in Social Work Education. *Journal of Technology in Human Services*, 35(1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/15228835.2017.1277913>