

TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SOCIAL

Reflexiones y propuestas
para la acción comunitaria

COORDINACIÓN:

Silvia López Gómez
Jesús Rodríguez Rodríguez
María Rosa Fernández-Sánchez

Tecnología Educativa en Educación Social: Reflexiones y propuestas para la acción comunitaria

Silvia López Gómez, Jesús Rodríguez Rodríguez y
María Rosa Fernández-Sánchez (Coords.)

Dykinson, S.L.

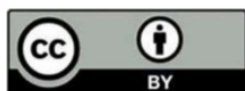
Esta publicación está financiada con fondos de la CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA, UNIVERSIDADES E FORMACIÓN PROFESIONAL mediante la convocatoria 2023 de ayudas para la estructuración y consolidación de Unidades competitivas del Sistema Gallego Universitario -ED431C2023/32.



Esta publicación está financiada con Ayudas para la ejecución de actuaciones orientadas al desarrollo y mejora de las capacidades científica y tecnológicas de los Grupos de Investigación de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Formación Profesional de la Junta de Extremadura. Cofinanciado por la Unión Europea. Ref.: GR24115. Grupo de Investigación Nodo Educativo (SEJ035).



**Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional**



© Las autorías
Madrid, 2026

Diseño de cubierta: Adumbro - adumbro.es

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

ISBN: 979-13-7047-173-6
DOI: <https://doi.org/10.14679/4961>

Índice

PRESENTACIÓN	1
PRÓLOGO: El diálogo (necesario) de la tecnología educativa con la educación social. <i>Manuel Area Moreira y José Antonio Caride</i>	5
FUNDAMENTOS Y MIRADA CRÍTICA.....	10
1. Tecnología Educativa y Educación Social: convergencias, enfoques críticos y retos contemporáneos. <i>María Rosa Fernández-Sánchez y Jesús Valverde-Berrocoso</i>	11
2. La educación social ante la alfabetización digital: competencia digital y acción socioeducativa. <i>Fernando Iglesias Amorín</i>	29
3. Aprendizaje con tecnologías para la intervención socioeducativa. <i>María-Carmen Ricoy</i>	42
4. La formación inicial de los/as educadores/as sociales en torno a las tecnologías. <i>Carolina Rodríguez-González, Ana Rodríguez-Groba, Ángela González-Villa y Uxía Regueira</i>	55
PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS EN CONTEXTOS HÍBRIDOS	67
5. Prácticas Socioeducativas mediadas por Tecnología: ámbitos y experiencias. <i>Sara Martínez-Carrera, Cristina Sánchez-Martínez y Josefa del Carmen Fernández de la Iglesia</i>	68
6. Los materiales didácticos en Educación Social en el contexto de una sociedad híbrida. <i>Denébola Álvarez-Seoane, Silvia López Gómez, Jesús Rodríguez Rodríguez y Pablo Gayo Pérez</i>	87
7. Hashtag: Participar para transformar. Una propuesta de ciudadanía digital en Educación Social. <i>Marcos Cabezas-González y Sonia Casillas-Martín</i> . 105	
8. Del aula a la intervención social: Aprendizaje-Servicio mediado por tecnología. <i>Vanesa Delgado Benito, Sonia Rodríguez Cano, Miguel Ángel García Delgado y Paula Puente Torre</i>	117
9. Educar comunicando. Una visión desde el Colectivo Cala. COLECTIVO CALA	130
10. Pensar la tecnología digital para la intervención socioeducativa. <i>María Teresa Silva-Fernández y Bárbara Mariana Gutiérrez-Pérez</i>	144

CULTURA DIGITAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	158
11. Emprendimiento Digital en Educación Social. <i>Isabel Gutiérrez Porlán y Nerea Gálvez Vilar</i>	159
12. Innovación tecnológica en Educación Social para el acompañamiento de la infancia vulnerable. <i>Jesús Ruedas-Caletrio, Sara Serrate González y José Manuel Muñoz Rodríguez</i>	173
13. Medios de comunicación, tecnologías digitales y redes sociales en la conformación identitaria del alumnado universitario de Educación Social en la sociedad aumentada. <i>Eduardo Fernández Rodríguez, Yasna Pradena García y Mónica Salcedo Díez</i>	186
14. Plataformas digitales y redes sociales virtuales para el empoderamiento y participación social. <i>Ángel De-Juanas Oliva, María García-Pérez Calabuig, Jorge Díaz-Esterri y Diego Galán-Casado</i>	199
15. Videojuegos como recurso educativo para incorporar la perspectiva de género en la Educación Social. <i>Alain Presentación-Muñoz y Mario Cerezo-Pizarro</i>	217
16. Inteligencia artificial para la investigación en Educación Social: un enfoque práctico. <i>Jesús Acevedo Borrega y Alberto González Fernández</i>	230
17. Tecnologías emergentes en educación social en la era de la inteligencia artificial. <i>Pablo César Muñoz Carril, Isabel Dans Álvarez de Sotomayor, Inés Mosquera Bargiela y Mónica Bonilla-del-Río</i>	242

PRESENTACIÓN

La Tecnología se ha convertido en los últimos años en un eje estructural de la vida cotidiana, la participación ciudadana y los procesos educativos. La expansión de los entornos digitales, la consolidación de la cultura en red, la producción y proliferación de recursos digitales, la presencia de la Inteligencia Artificial, la transformación de las formas de comunicación, aprendizaje e intervención social sitúan a la Tecnología Educativa y a la Educación Social en un diálogo necesario e ineludible. Un diálogo que no es únicamente técnico, sino profundamente educativo, social, cultural y político. Este libro nace, precisamente, de la necesidad de pensar ese diálogo desde una perspectiva rigurosa, crítica y comprometida, como también se pone de relieve en el prólogo de esta obra, a cargo de Manuel Area Moreira (Universidad de La Laguna) y José Antonio Caride (Universidade de Santiago de Compostela), titulado «El diálogo (necesario) de la tecnología educativa con la educación social».

Es de destacar que el discurso en torno a la Tecnología Educativa ha evolucionado en las últimas décadas desde enfoques centrados principalmente en el uso instrumental de las tecnologías y de los medios educativos, como los recursos impresos, los materiales audiovisuales o los primeros dispositivos digitales utilizados en el aula, concebidos fundamentalmente como apoyos técnicos al proceso de enseñanza, hacia planteamientos más amplios y complejos que incorporan dimensiones relacionadas con la cultura digital, la innovación educativa, la justicia social y la alfabetización digital crítica. Este tránsito supone también un desplazamiento desde la lógica de la eficiencia hacia una comprensión de la tecnología como realidad sociotécnica que configura prácticas, relaciones y formas de participación. Al mismo tiempo, la Educación Social se enfrenta al reto de acompañar a personas y comunidades en contextos atravesados por la brecha digital, la exclusión tecnológica, la sobreinformación y las nuevas formas de vulnerabilidad y participación. Aparecen, así, nuevas desigualdades, pero también nuevas posibilidades de agencia y de transformación social. En este escenario, no basta con incorporar herramientas digitales a la práctica socioeducativa; es imprescindible comprender sus implicaciones éticas, políticas, culturales y metodológicas y plantear propuestas de intervención adaptadas a diferentes contextos socioeducativos.

La pertinencia de un libro como el que aquí se presenta radica en esa necesidad de síntesis y de propuestas de intervención en el marco de la diversa sociedad actual. Se trata de un campo en expansión, atravesado por tensiones, debates y reconfiguraciones constantes, donde convergen investigaciones, experiencias profesionales y marcos teóricos diversos.

Este manual aspira a ofrecer un mapa que articule conceptos fundamentales, debates actuales y propuestas prácticas, contribuyendo a ordenar el conocimiento acumulado y a proyectar nuevas líneas de reflexión e intervención.

Se trata, por tanto, de una obra colectiva que reúne a especialistas procedentes de distintos ámbitos académicos y profesionales. Cada capítulo aporta una mirada específica sobre la Tecnología Educativa y la Educación Social, abordando cuestiones que van desde los fundamentos epistemológicos hasta las metodologías de intervención, pasando por el análisis de la innovación social digital, la inclusión, la ciudadanía crítica o la ética en los entornos virtuales. Esta pluralidad de voces no pretende fragmentar el discurso, sino enriquecerlo, mostrando la complejidad del campo y favoreciendo un diálogo interdisciplinar. La obra busca igualmente tender puentes entre teoría y práctica, entre investigación y acción, entre universidad y territorio. En este sentido, se posiciona como un espacio de convergencia entre conocimiento académico y saber profesional.

Se trata de un libro que está muy pensado para docentes que imparten materias relacionadas con la Tecnología Educativa en Educación Social, pero también para estudiantes de grado y posgrado, así como a profesionales en ejercicio y a personas investigadoras interesadas en comprender las intersecciones entre tecnología, educación e intervención social. En todos los casos, el objetivo es ofrecer herramientas conceptuales y criterios de análisis que permitan afrontar los desafíos contemporáneos con solvencia y sentido crítico.

En un contexto marcado por transformaciones aceleradas, desigualdades persistentes y oportunidades inéditas de participación y aprendizaje, la Tecnología Educativa y la Educación Social comparten una responsabilidad común: contribuir a la construcción de sociedades más inclusivas, democráticas y sostenibles. Esto implica no solo integrar tecnologías, sino repensar las formas de educar, acompañar y construir ciudadanía en entornos híbridos y complejos. Este libro se inscribe en ese compromiso. No ofrece respuestas cerradas, pero sí análisis y preguntas relevantes, marcos interpretativos sólidos y experiencias significativas que invitan a seguir pensando y actuando.

Con esta vocación integradora y crítica, presentamos este manual como una obra necesaria: un espacio de encuentro para el conocimiento acumulado, un instrumento para la formación y la práctica profesional, y una invitación a seguir construyendo, colectivamente, el campo de la Tecnología Educativa y la Educación Social en diálogo permanente con la realidad social.

En cuanto a la estructura de la obra, esta se organiza en tres bloques fundamentales que permiten recorrer, de manera progresiva y coherente, distintas formas de aproximarse a la relación entre Tecnología Educativa y Educación Social:

El primer bloque, «Fundamentos y mirada crítica», sitúa las bases conceptuales, epistemológicas y pedagógicas del campo. En él se abordan las convergencias entre Tecnología Educativa y Educación Social desde una perspectiva crítica, incorporando cuestiones como la alfabetización digital, la formación de los y las profesionales y el papel de la tecnología en los procesos de intervención socioeducativa. Este bloque permite comprender la tecnología no como un mero instrumento, sino como una realidad sociotécnica atravesada por dimensiones éticas, culturales y políticas.

El segundo bloque, «Propuestas y experiencias en contextos híbridos», pone el foco en la acción. Reúne experiencias, prácticas y metodologías que muestran cómo se concreta la intervención socioeducativa mediada por tecnologías en distintos ámbitos y contextos. Desde el aprendizaje-servicio hasta la participación digital o el diseño de materiales, este bloque visibiliza formas de hacer que conectan la teoría con la práctica en escenarios híbridos, donde lo presencial y lo digital se entrelazan.

Finalmente, el tercer bloque, «Cultura digital e innovación educativa», amplía la mirada hacia los retos emergentes y las nuevas posibilidades del ecosistema digital. Se abordan cuestiones como el emprendimiento, la identidad digital, las redes sociales, los videojuegos o la inteligencia artificial, situando la innovación no solo como incorporación de tecnologías, sino como transformación de las prácticas socioeducativas orientadas a la inclusión, la participación y la justicia social.

Estos tres bloques configuran un recorrido que va desde la comprensión crítica del fenómeno hasta su aplicación práctica y su proyección futura, ofreciendo una visión integrada y compleja de la Tecnología Educativa en el ámbito de la Educación Social.

*Silvia López Gómez
Jesús Rodríguez Rodríguez
María Rosa Fernández-Sánchez*

Dra. Silvia López Gómez

Profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Pedagogía y Didáctica. Miembro del grupo de Investigación Stellae (GI-1439 de la USC). Docente de Tecnología Educativa en Educación Social y de materias vinculadas al diseño de materiales didácticos. Impulsora y colaboradora en iniciativas socioeducativas y culturales.

Dr. Jesús Rodríguez Rodríguez

Profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Pedagogía y Didáctica. Miembro del grupo de Investigación Stellae (GI-1439 de la USC). Docente de la materia Experiencias y Recursos en Educación Social. Colexiado de Honra desde el año 2015 del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.

Dra. María Rosa Fernández-Sánchez

Profesora en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, en el Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del grupo de investigación Nodo Educativo (SEJ035). Docente de Tecnología Educativa en Educación Social. Directora de la Unidad de Inclusión y Atención Educativa de la Universidad de Extremadura.

PRÓLOGO

El diálogo (necesario) de la tecnología educativa con la educación social

Manuel Area Moreira
Universidad de La Laguna

José Antonio Caride
Universidade de Santiago de Compostela

Somos civilización y cultura porque el homo sapiens en el que habitamos posee el potencial creativo de la techné aristotélica que le permite intervenir y moldear el entorno adecuándolo a sus necesidades. Toda tecnología, además de su componente material, es espejo y reflejo del pensamiento y de la acción humana en un tiempo histórico dado. En la antigüedad fueron los objetos tallados y los manuscritos, posteriormente los textos e imágenes impresas, más tarde los medios y recursos audiovisuales y en el presente la tecnología digital y sus prolongaciones virtuales. Cada uno de estos artefactos tecno-culturales sugieren oportunidades, modos y formatos diferenciales en la codificación y representación de la realidad, así como en la transmisión y el intercambio comunicativo interpersonal.

En las sociedades contemporáneas -hiperconectadas, algorítmicas, mediadas por plataformas y soportes cada vez más sofisticados- abiertas las 24 horas y permanentemente asomadas a pantallas, llevan años redefiniendo cómo las personas aprenden, se comunican, participan y construyen su identidad. En este escenario, ninguna educación puede permanecer ajena ni adoptar una posición periférica respecto a la tecnología; al contrario, se encuentra interpelada en su propia esencia como un amplio y variado conjunto de prácticas orientadas a la formación de las personas, contribuyendo a la socialización en valores que invocan la inclusión, la equidad, la convivencia o la justicia social, intrínsecos al desarrollo individual y colectivo, en cualquier tiempo y lugar.

La cuestión ya no reside en si la tecnología debe formar parte de la educación, sino cómo, para qué y bajo qué principios éticos, pedagógicos y políticos debe integrarse. De ahí que los profesionales de la educación, en el sistema escolar y en otros contextos institucionales y sociales, debamos ser conscientes de la relevancia de las tecnologías, no solo como meras herramientas en las que sustentar la acción-intervención educativa, sino también como ámbitos o dimensiones inherentes a la percepción, representación e interpretación del mundo, así como de las interacciones que se establecen con todo lo que nos contorna. Ineludiblemente forman parte de sus y nuestros paisajes como un vector principal en la construcción social del conocimiento, en las experiencias y las actividades humanas, sea cual sea su naturaleza y alcance.

En la Educación Social han llegado para quedarse. Hace poco más de dos décadas, iniciándose el tercer milenio de nuestra era, sus prácticas ponían especial énfasis en las personas y sus circunstancias. Las tecnologías, en las múltiples texturas que las caracterizan, ocupaban un lugar secundario. Hasta entonces, su presencia en los quehaceres pedagógicos y sociales era irrelevante, sin apenas transcendencia en las iniciativas, programas, actividades, etc., que se realizaban en su nombre, con todas las extensiones en las que se proyectaban animando la sociocultura, afrontando la exclusión social, atendiendo las necesidades, fomentando los derechos cívicos, o la educación en los valores que alientan la ciudadanía, local y globalmente.

En la Educación Social que conocimos hasta los primeros años del siglo XXI, pareciera que casi todo, en los modos de educar y educarnos, era posible sin ellas: los vínculos entre las personas, sus relaciones y circunstancias, etc. estaban abrazadas, inevitablemente y casi en exclusiva, por lo que portaban en sus formas de estar y ser, de dialogar y hacer en común, cara a cara. La Educación Social se reivindicaba en la proximidad y la acción "directa", la comunicación dialógica y la escucha activa en las calles, las plazas, los barrios, las ciudades. En tiempos y espacios de lo que se asocia al "medio abierto"; pero también, a los que niegan sus bondades formativas cuando acuden al internamiento, a la reclusión o al aislamiento.

No puede obviarse que tanto la Educación Social -ya antes de que recibiera esta denominación- como sus pedagogías, singularmente la Pedagogía Social, han situado sus prácticas en ambos escenarios: de un lado, los que enfatizan la libertad, la autonomía y la emancipación como principios consustanciales y transversales a cualquier educación que se precie; de otro, los que nos convocan a ser partícipes de proyectos, iniciativas, actividades, etc. que sean sensibles a las situaciones de fragilidad, dificultad o desafección social que se manifiestan en la vida cotidiana, con frecuencia marcados por condiciones de pobreza, desigualdad, violencia o marginación crónicas.

Sin dejarlas a un lado, el libro que tenemos el privilegio de prologar incorpora a esta trayectoria el afán por incorporar, con una mirada prospectiva, los avances

tecnológicos a los quehaceres de la Educación Social sin renunciar a sus preocupaciones por expandir los aprendizajes, las metodologías y los procesos de acción-intervención socioeducativa y sus ineludibles contribuciones a los cambios sociales que precisamos para mejorarnos como personas y sociedades.

¿Puede existir hoy una Educación Social al margen de la tecnología? Probablemente sí, pero sería una educación social incompleta, ajena a los fenómenos comunicativos actuales y limitada en su capacidad de comprender e intervenir donde se configuran gran parte de las experiencias vitales de las personas, sobre todo de las generaciones más jóvenes. La vida social ya no se desarrolla exclusivamente en espacios físicos; se expande en ecosistemas digitales en los que se negocian significados, se establecen relaciones y se ejercen -o se restringen- derechos. Ignorar esta dimensión equivaldría a renunciar a una parte sustancial de las realidades sociales contemporáneas, como antecedente de las que traiga consigo el futuro.

La pregunta ya no es si la tecnología -y las tecnologías, en toda su diversidad- deben formar parte de la Educación Social, sino cómo, para qué y bajo qué principios éticos, pedagógicos y políticos deben integrarse. Más, en particular, la Tecnología Educativa, entendida no como un mero repertorio de herramientas, sino como un campo de conocimiento que analice críticamente los usos pedagógicos de los medios y dispositivos tecnológicos, con capacidad para aportar a la Educación Social marcos conceptuales, metodologías y recursos para "intervenir" en contextos complejos y cambiantes, mediados digitalmente.

En este sentido, el diálogo entre ambos campos no sólo es posible, sino necesario. La Educación Social aporta sentido y orientación ética; la Tecnología Educativa ofrece medios, lenguajes y entornos de acción. Juntas pueden configurar tiempos y espacios de acción-intervención socioeducativa que respondan a los desafíos de la sociedad digital; entre otros, los que incrementen o reproduzcan las desigualdades sociales, acentuadas por la brecha digital en sus múltiples dimensiones (de acceso, de uso y de apropiación crítica), la desinformación, la generación de nuevos "roles" virtuales, la contracción de la participación ciudadana en las redes, o la emergencia incontrolada de sistemas o mecanismos de exclusión vinculados a los algoritmos y a la inteligencia artificial.

De todo ello se infiere que el diálogo de la Educación Social con la Tecnología Educativa no puede ser ingenuo ni tecnocrático. La historia reciente de la educación nos ha mostrado que la incorporación acrítica de tecnologías deriva en manipulaciones, abusos y opresiones, maltratos, analfabetismos, etc., que relacionan lo digital con situaciones que deterioran la convivencia e impulsan conductas o comportamientos que deterioran las relaciones sociales y acrecienten la alienación humana.

Integrar la tecnología en la Educación Social no significa subordinarse a ella ni asumirla como solución mágica, ante temas-problemas en los que anida una gran complejidad. Muy al contrario, implica ponerla al servicio de proyectos socioeducativos orientados al bien común, contribuyendo al desarrollo humano y comunitario: a promover procesos de alfabetización digital crítica que no se reduzcan al dominio instrumental de los aparatos o las aplicaciones informáticas, sino que capaciten a las personas para entender, desvelar, cuestionar y cambiar, tanto como se requiera, los entornos digitales en los que participan. Implica también diseñar experiencias de aprendizaje y de acción-intervención educativa que utilicen las tecnologías para ampliar las opciones que ofrecen para democratizar la sociedad, las maneras de expresarse y colaborar, o de dar respuesta a las necesidades colectivos en situación de riesgo y vulnerabilidad social, desde la infancia hasta la vejez.

La tecnología puede ser, en este sentido, una herramienta de inclusión o de exclusión, de emancipación o de control. Su valor educativo y social no reside en sus prestaciones técnicas, sino en los usos que de ella hacen las personas y las comunidades. De ahí la importancia de formar educadores y educadoras sociales capaces no sólo de utilizar tecnologías, sino de pensar críticamente sobre ellas, de incorporarlas de manera coherente en sus prácticas y de actuar como mediadores entre los individuos, los colectivos sociales y los entornos digitales.

En la sociedad del siglo XXI, la Educación Social está llamada a desempeñar un papel clave en la construcción de una ciudadanía digital crítica, ética y participativa. Se trata de educar no sólo con tecnologías, sino sobre las tecnologías y, en última instancia, para transformar las tecnologías desde perspectivas más humanas, inclusivas y democráticas.

Invitamos quienes abren las páginas de esta obra a situarse en los posibles que ofrecen sus textos para la reflexión y acción, allí donde la Tecnología Educativa y la Educación Social se encuentran e interpelan mutuamente. En sus contenidos y en los argumentos, experiencias, propuestas, etc., laten -inevitablemente- tensiones, incertidumbres, contradicciones, etc., que desafían los saberes y las prácticas educativas, en las escuelas y en la sociedad, pero que resultan de gran interés para fertilizar el pensamiento, la reflexión y la acción-intervención socioeducativa, el protagonismo de las personas en enseñanzas y aprendizajes que inspiren nuevas formas de leer el mundo y de transformarlo hacia lo que es deseable, humana y vitalmente.

Porque, en última instancia, no estamos ante una preocupación tecnológica, sino profundamente pedagógica y social: ¿qué tipo de sociedad queremos construir y qué papel deben jugar las tecnologías en sus proyectos colectivos? Las respuestas que podrán darse a esta pregunta trascienden las palabras que dan forma a este libro, quedan en el aire y viajan por las redes de Internet, sin que al hacerlo se alejen de donde estamos y somos, presencial y, como nunca

antes, también virtualmente. En todo caso quienes son sus autoras y autores nos dejan una valiosa contribución para que el diálogo tenga los mejores argumentos en la libre expresión.

De Santiago de Compostela a La Laguna, Ciudades Patrimonio de la Humanidad
(en trayecto de ida y vuelta) Abril 2026

FUNDAMENTOS Y MIRADA CRÍTICA

Tecnología Educativa y Educación Social: convergencias, enfoques críticos y retos contemporáneos

María Rosa Fernández-Sánchez
Universidad de Extremadura (España)
rofersan@unex.es

Jesús Valverde-Berrocoso
Universidad de Extremadura (España)
jevabe@unex.es

1. Introducción

La digitalización no constituye únicamente un cambio tecnológico, sino una transformación profunda de las condiciones sociales, culturales y políticas en las que hoy se producen los procesos educativos. Las formas de aprender, comunicarse, socializar, participar y construir ciudadanía se configuran cada vez más en entornos mediados por tecnologías digitales, trascendiendo los límites de la escuela y de los sistemas educativos formales. Esta transformación está presente en la vida cotidiana, los espacios comunitarios, las políticas públicas y, de manera especialmente significativa, los procesos de inclusión y exclusión social. Por decirlo de otra manera, la acción socioeducativa contemporánea se desarrolla en un ecosistema atravesado por tecnologías digitales. En este escenario, la Educación Social se enfrenta al reto, y a la vez a la oportunidad, de repensar sus marcos teóricos y sus prácticas de intervención ante entornos crecientemente digitalizados, en los que se reconfiguran los vínculos, los derechos y las condiciones de participación social.

Hablar hoy de Tecnología Educativa en el ámbito de la Educación Social exige superar los enfoques reduccionistas que identifican la tecnología únicamente con dispositivos, plataformas o recursos orientados a "mejorar competencias" o a "optimizar procesos". Las tecnologías digitales no son neutras: configuran prácticas sociales, producen modos de relación, introducen lógicas de visibilidad e invisibilidad, y se inscriben en dinámicas de poder muy relacionadas con intereses económicos, culturales y políticos (Feenberg, 2002; Selwyn, 2016a).

Por ello, este capítulo se sitúa en una concepción amplia y crítica de la Tecnología Educativa en la Educación Social, entendida como una realidad educativa y sociotécnica que afecta al aprendizaje, a la socialización, a la participación y a la construcción de ciudadanía, y que exige ser analizada desde criterios éticos, contextuales y sociocomunitarios. Nuestra intención es reflexionar sobre la convergencia entre Tecnología Educativa y Educación Social en los tiempos actuales, y explorar sus implicaciones para la ciudadanía digital, la alfabetización crítica, la mediación pedagógica y la innovación en contextos sociocomunitarios.

El texto se organiza en cuatro movimientos. En primer lugar, se reflexiona sobre la intersección entre Tecnología Educativa y Educación Social desde un enfoque crítico, situando la tecnología en relación con los contextos, las personas y las dinámicas socioculturales. En segundo lugar, se incorpora una mirada global que contrasta algunas tendencias del Norte y del Sur Global, y se presenta el caso de España como escenario donde convergen políticas públicas, investigación y prácticas socioeducativas digitales del ámbito de la Educación Social. En tercer lugar, se exponen unas primeras ideas para repensar la Educación Social digital desde la Tecnología Educativa a partir de cuatro ejes que permiten comprender la complejidad de la intervención socioeducativa en entornos híbridos en la actualidad (entornos, alfabetización e innovación digital, y mediación pedagógica). Finalmente, se abordan los retos emergentes que atraviesa la Tecnología Educativa en el ámbito de la Educación Social, especialmente aquellos vinculados a la inteligencia artificial, la gobernanza algorítmica y la justicia social, proponiendo como horizonte una Educación Social digital y crítica orientada al bien común y a la transformación social.

2. Un acercamiento a la intersección entre Tecnología Educativa y Educación Social

La Tecnología Educativa ha experimentado una evolución significativa desde sus orígenes vinculados al diseño instruccional y al uso de medios audiovisuales en contextos escolares. En la actualidad, diferentes autores y autoras señalan la necesidad de una redefinición profunda del campo, motivada tanto por los cambios tecnológicos como por las transformaciones sociales y culturales asociadas a ellos (Castañeda et al., 2020). Desde esta perspectiva contemporánea, la tecnología no puede entenderse únicamente como un conjunto de herramientas al servicio de fines educativos previamente definidos. Se trata, más bien, como indica Williamson (2021) de una realidad sociotécnica que influye en la manera en que las personas piensan, se relacionan, producen conocimiento y participan en la vida pública. Esta concepción implica analizar sus efectos sociales, éticos y políticos en cada contexto de uso. Esta perspectiva exige, por tanto, una revisión crítica de sus marcos teóricos y de sus prácticas

tradicionales, especialmente de las centradas en la eficiencia, la optimización de procesos educativos y la mejora de resultados de aprendizaje.

Al situar la tecnología en relación con los contextos sociales y culturales en los que se inserta, se hace evidente que su incorporación en procesos educativos no es neutral ni aséptica, sino que está mediada por relaciones de poder, desigualdades de acceso, formas de participación y modelos de ciudadanía (Hinck et al. 2024; Williamson et al., 2020). Desde esta perspectiva, la reflexión sobre la Tecnología Educativa no puede limitarse al análisis de la eficacia de los dispositivos o plataformas, sino que debe atender a los significados, usos y apropiaciones que las personas y las comunidades construyen en torno a ellos, especialmente en aquellos ámbitos donde la educación se vincula con la intervención social y la transformación comunitaria. La Tecnología Educativa tiene un ámbito de estudio más allá del aula y de los marcos institucionales de aprendizaje, incorporando entornos digitales abiertos, prácticas culturales, procesos de socialización y experiencias educativas que se desarrollan en contextos diversos y complejos. Desde esta perspectiva, la educación se entiende como un proceso situado, atravesado por dinámicas comunitarias, culturales y políticas, especialmente relevante para la Educación Social, cuyo campo de acción se sitúa, precisamente, en esos espacios híbridos donde se entrecruzan educación, comunidad y vida cotidiana (Fuentes, 2022). El interés de la Tecnología Educativa no está en definir qué tecnologías incorporar, sino en analizar críticamente cómo se configuran las prácticas educativas mediadas tecnológicamente y qué efectos generan en las personas y en los contextos en los que se desarrollan.

Por otro lado, la Educación Social se configura como un ámbito de intervención socioeducativa orientado a promover procesos de inclusión, participación y desarrollo comunitario, acompañando a personas y colectivos en contextos de diversidad y vulnerabilidad. Caride (2017) insiste en la necesidad de pensar la educación más allá de la escolarización y de los aprendizajes curriculares, reivindicando su apertura a la vida, a la comunidad y a los procesos cotidianos de construcción de ciudadanía. Desde esta perspectiva, su acción se despliega en estrecha relación con la vida cotidiana, los espacios comunitarios y las dinámicas socioculturales que configuran a los sujetos. Como indican Menacho y Gozávez (2023), la Educación Social atiende no solo a los aprendizajes, sino también a las condiciones sociales, culturales y políticas que los hacen posibles o los limitan.

Esta mirada permite situar tanto a la Educación Social como a la Tecnología Educativa en un terreno compartido: el de las mediaciones educativas que atraviesan la experiencia social, los vínculos comunitarios y, hoy también, los entornos digitalmente mediados. La Educación Social encuentra en la Tecnología Educativa un espacio de análisis y de intervención especialmente significativo, en tanto permite problematizar el papel de las tecnologías en los procesos de inclusión, participación y cohesión social. La intersección entre

ambos campos pone el foco en las prácticas educativas que se desarrollan en contextos socioeducativos, comunitarios y de intervención social, donde la tecnología actúa no solo como mediadora del aprendizaje, sino también como un elemento que configura relaciones, identidades y formas de participación en la vida social. La articulación entre Tecnología Educativa y Educación Social posibilita una comprensión más amplia de los procesos educativos mediados tecnológicamente, atendiendo a las desigualdades sociales, a las brechas digitales y a las condiciones de acceso, uso y apropiación de las tecnologías por parte de distintos colectivos. En este punto, conviene aclarar que entendemos la brecha digital como un fenómeno multidimensional que incluye el acceso, pero también el uso significativo, la apropiación cultural y las condiciones de participación (van Dijk, 2020; Warschauer, 2003). Dicho esto, este enfoque permite analizar el potencial de las tecnologías para el empoderamiento, la participación comunitaria y la transformación social, sin obviar los riesgos de reproducción de exclusiones y desigualdades existentes.

La intervención socioeducativa mediada por tecnologías, abarca un conjunto diverso de prácticas relacionadas con el acompañamiento educativo, la mediación social, la dinamización comunitaria y la creación de espacios de participación y expresión. Las tecnologías pueden actuar como herramientas para fortalecer vínculos, facilitar procesos de comunicación, apoyar itinerarios de inclusión social y promover la participación activa de las personas y los colectivos en su propio proceso educativo. Dentro de este conjunto de prácticas, destacamos el diseño de materiales digitales, que adquiere una relevancia específica en el ámbito de la Educación Social, en la medida en que constituye una práctica socioeducativa situada y orientada a la intervención. El diseño de materiales didácticos digitales en Educación Social debe atender a la diversidad de colectivos, a la heterogeneidad de contextos y a las condiciones reales de acceso, uso y apropiación de las tecnologías. Ello implica concebir los materiales no únicamente como recursos informativos y/o didácticos, sino como mediaciones que facilitan procesos de participación, expresión, acompañamiento y construcción colectiva de conocimiento (Fernández-Sánchez, 2021). Tanto el diseño de materiales como el uso de tecnologías en otras dimensiones de la intervención socioeducativa requieren incorporar criterios pedagógicos, sociales y éticos que permitan responder a las necesidades y experiencias de las personas destinatarias. Aspectos como la accesibilidad, la inclusividad, la relevancia cultural, la flexibilidad en los usos y la participación activa de los sujetos se convierten en elementos centrales, así como la posibilidad de que las prácticas y los recursos tecnológicos sean apropiados, adaptados y resignificados por las propias personas y comunidades.

La relación entre Tecnología Educativa y Educación Social incorpora también una dimensión formativa orientada al desarrollo de una relación crítica, consciente y autónoma con las tecnologías en la vida cotidiana. Desde este

enfoque, se promueven procesos de reflexión, alfabetización y acompañamiento que permiten comprender cómo las tecnologías influyen en las formas de comunicación, participación, acceso a la información y construcción de identidad, situando lo digital como objeto de análisis educativo y como espacio de ejercicio de la ciudadanía y la inclusión social (Fernández-de-Castro et al., 2024).

En consecuencia, este campo se configura como un espacio clave para el desarrollo de prácticas socioeducativas críticas, contextualizadas y comprometidas con la justicia social.

3. Perspectivas globales y contextuales de la Tecnología Educativa en la Educación Social: visiones desde el Norte y del Sur y el caso de España

Abordar la intersección entre Tecnología Educativa y Educación Social desde una perspectiva global, implica también atender a las diferencias de contexto, prioridades y enfoques que caracterizan al Norte Global y al Sur Global. Estas diferencias no solo responden a desigualdades en términos de recursos tecnológicos, sino también a marcos políticos, culturales y educativos distintos que condicionan la forma en que se conciben, diseñan e implementan las tecnologías en los procesos educativos y socioeducativos.

En los países del Norte Global, caracterizados por sistemas educativos altamente institucionalizados y por mayores niveles de inversión en infraestructuras y desarrollo tecnológico, la agenda de la Tecnología Educativa se ha orientado prioritariamente hacia la innovación pedagógica, la personalización del aprendizaje mediante el uso intensivo de datos y algoritmos, y la incorporación de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial educativa, la analítica del aprendizaje o los entornos virtuales avanzados (Khoza & van der Walt, 2025). Estas orientaciones, inicialmente centradas en contextos escolares y formales, han tenido un impacto creciente también en ámbitos socioeducativos, influyendo en las prácticas de intervención, en los modelos de participación y en las formas de relación educativa que se despliegan más allá del aula, especialmente en contextos comunitarios y de intervención social. No obstante, este crecimiento convive con una preocupación creciente en la literatura académica por la limitada evidencia empírica disponible acerca de su impacto real en los aprendizajes y, de manera particular, sobre sus efectos sociales y educativos a medio y largo plazo. Diversas revisiones críticas advierten del riesgo de un desarrollo de la Tecnología Educativa orientado más por el entusiasmo tecnológico, la lógica de la innovación permanente y los intereses comerciales de la industria *EdTech* que por criterios pedagógicos, sociales y éticos sólidamente fundamentados (Knox, 2020; Selwyn, 2016b; Williamson & Hogan, 2020). Desde una perspectiva próxima a la Educación Social, estas dinámicas

plantean desafíos específicos para la intervención socioeducativa. Incluso en contextos supuestamente privilegiados, la expansión de la tecnología educativa se asocia a problemas vinculados a la protección de la privacidad y de los datos personales, a la persistencia de brechas de uso significativo, y no solo de acceso, y a la necesidad de una formación crítica de los y las profesionales socioeducativas. Asimismo, se señalan tensiones derivadas de modelos excesivamente tecnificados que pueden empobrecer las relaciones educativas, comunitarias y de cuidado que constituyen el núcleo de la acción socioeducativa (Fernández de Castro et al., 2020; Martín et al., 2024; Menacho & Gozávez, 2023).

Por su parte, en el Sur Global, las relaciones entre Tecnología Educativa y Educación Social se configuran a partir de realidades conformadas por profundas desigualdades estructurales, pero también por procesos de innovación social y de apropiación comunitaria de las tecnologías digitales. En estos contextos, uno de los retos más visibles continúa siendo la eliminación de la brecha digital de acceso, aunque como hemos indicado ya con anterioridad, también son manifiestas las desigualdades en el uso, el sentido y el poder asociado a las tecnologías (van Dijk, 2020; Warschauer, 2003). La experiencia reciente, especialmente durante la pandemia de COVID-19, evidenció que el acceso a dispositivos o conectividad resulta insuficiente si no se acompaña de procesos socioeducativos orientados al fortalecimiento de las capacidades locales y a la construcción de soluciones contextualizadas. Diversos estudios han destacado el valor de iniciativas comunitarias, como redes locales de conectividad, radios educativas o plataformas desarrolladas desde los propios territorios, para sostener la continuidad educativa y la participación social en contextos de alta vulnerabilidad (Akpan et al., 2024; Martínez Tessore, 2021; Valladares & Timmis, 2022). En este marco, la Educación Social desempeña un papel clave como mediadora entre tecnología, comunidad y necesidades sociales concretas.

Asimismo, en el Sur Global se advierte el riesgo de una creciente dependencia tecnológica respecto al Norte Global, derivada de la adopción acrítica de plataformas y modelos pedagógicos diseñados en otros contextos. Esta dinámica ha sido interpretada por distintos autores y autoras como una forma emergente de colonialismo digital, asociada a la concentración del control de los datos y de las infraestructuras tecnológicas en manos de grandes corporaciones (Couldry & Mejias, 2019; Ricaurte, 2019). Frente a ello, se subraya la necesidad de promover tecnologías diseñadas desde y para los contextos locales, así como enfoques evaluativos que incorporen metodologías cualitativas y la voz de las comunidades y de los profesionales de la Educación Social (Cueto et al., 2023).

Mientras el Norte Global explora las fronteras de la digitalización educativa enfrentándose al desafío de humanizar la tecnología y garantizar su legitimidad pedagógica y social, el Sur Global lucha por universalizar el acceso y

contextualizar las tecnologías a realidades marcadas por la desigualdad, aportando al mismo tiempo valiosas experiencias de innovación social digital. Esta pluralidad de enfoques pone de relieve que no existe una única propuesta tecnológica válida para todos los contextos y refuerza la necesidad de construir la convergencia entre Tecnología Educativa y Educación Social desde principios de justicia social, diversidad cultural y cooperación internacional equitativa.

El caso de España: investigación, políticas y prácticas

España constituye un caso especialmente significativo para analizar cómo la convergencia entre Tecnología Educativa y Educación Social se materializa en un contexto estatal, a través de la articulación entre políticas públicas de digitalización, producción académica crítica y prácticas socioeducativas innovadoras. En los últimos años, el impulso institucional hacia una digitalización inclusiva del sistema educativo y social ha situado la competencia digital como un eje estratégico para el desarrollo educativo, la cohesión social y la equidad.

En este marco, la Agenda España Digital 2025 y el posterior Plan Nacional de Competencias Digitales reconocen la competencia digital como un elemento clave para una sociedad más justa y cohesionada, incorporando explícitamente una dimensión social e inclusiva de la digitalización. Estas orientaciones se concretaron en el ámbito educativo con el Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo (#DigEdu), aprobado en 2022 y financiado con fondos europeos del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia. Dicho plan establecía líneas de actuación que abarcan desde el desarrollo de la competencia digital del alumnado y del profesorado, hasta la producción de recursos educativos abiertos y la transformación de los centros mediante planes digitales propios y metodologías pedagógicas avanzadas. Uno de los objetivos centrales de estas políticas ha sido la reducción de la brecha digital del alumnado, mediante la dotación de equipamiento y conectividad a los centros educativos, la distribución de dispositivos a estudiantes en situación de vulnerabilidad y la formación del profesorado para una integración pedagógica de la tecnología. Sin embargo, la agenda de digitalización en España no está exenta de riesgos. La incorporación de soluciones *EdTech* y la contratación de servicios externos puede desplazar la gobernanza educativa hacia lógicas de mercado, generando dependencia de proveedores y reduciendo márgenes de autonomía institucional y comunitaria. A ello se suma la captura y circulación de datos educativos y sociales, con implicaciones para la privacidad y para posibles usos de clasificación o perfilado. Aunque se han reducido brechas de acceso, persisten brechas de apropiación y participación digital que afectan de manera desigual según clase social, territorio, edad o capital cultural. Resulta igualmente necesaria una evaluación independiente y transparente que permita valorar impactos a medio plazo y orientar políticas hacia el bien común

En el plano académico, el contexto español se caracteriza por la progresiva consolidación de un espacio de investigación en Tecnología Educativa que ha ido estableciendo un diálogo cada vez más estrecho con la Educación Social. Este proceso ha favorecido la emergencia de enfoques interdisciplinarios que abordan las tecnologías digitales no solo desde su dimensión pedagógica, sino también desde sus implicaciones sociales, culturales y políticas en los procesos de intervención socioeducativa. Este diálogo se ha articulado a través de redes de investigación, proyectos competitivos y espacios de producción científica que analizan críticamente los usos sociales de la tecnología más allá del ámbito escolar, incorporando contextos comunitarios, no formales e informales. En este marco, revistas especializadas, grupos de investigación universitarios y comunidades y redes académicas vinculadas a la Tecnología Educativa han contribuido a ir configurando un campo emergente que parece apuntar hacia la Educación Social digital, la alfabetización crítica, la mediación pedagógica en entornos digitales y las dinámicas de inclusión y exclusión mediadas por tecnologías (Aguilar-Martínez et al., 2024).

Junto a la investigación, en el contexto español se desarrollan prácticas socioeducativas innovadoras mediadas por tecnologías en el ámbito de la Educación Social. Experiencias intergeneracionales, programas de alfabetización digital orientados a la inserción sociolaboral de colectivos vulnerables, redes de telecentros y aulas digitales en entornos rurales, así como proyectos de aprendizaje-servicio digital en los que personas jóvenes y mayores participan en dinámicas de apoyo mutuo (Carrizo & Bisquert, 2025; Fernández-Sánchez y Sosa-Díaz, 2025; Sáenz Arrizubieta et al., 2025; entre otras).

Este conjunto de experiencias se desarrolla, además, en un contexto de transformación del propio perfil profesional del educador social. Está en proceso la publicación del Libro Blanco de la Educación Social que aspira a articular la profesión con nuevos retos contemporáneos, incluyendo la formación, las competencias y los ámbitos de intervención en contextos digitalizados. Este borrador, promovido por grupos de trabajo de diversas universidades y debatido en espacios profesionales y académicos, ha dado lugar a procesos de revisión y enmienda que evidencian la necesidad de reforzar la presencia de la Tecnología Educativa en la definición del perfil profesional de la Educación Social, incorporando de forma explícita sus dimensiones educativas, éticas, digitales y comunitarias

4. Educación Social digital: ejes para la intervención socioeducativa en entornos digitalizados

El concepto de Educación Social digital emerge como un marco específico para analizar y orientar la intervención socioeducativa en entornos digitalizados (Fernández de Castro et al., 2020). Internet y las tecnologías digitales se conciben simultáneamente como espacios de oportunidad y como escenarios

de riesgo, en los que se reproducen, y en ocasiones se intensifican, desigualdades sociales preexistentes.

Uno de los ejes centrales de la Educación Social digital es la ciudadanía. La participación cívica ya no se limita a los espacios físicos tradicionales, sino que se despliega en redes sociales, plataformas digitales y entornos virtuales donde se construyen discursos, identidades y formas de acción colectiva. La Educación Social tiene aquí un papel clave en el acompañamiento de procesos de participación crítica, especialmente entre personas jóvenes y otros colectivos en situación de vulnerabilidad. La alfabetización digital se presenta, en este contexto, como un proceso complejo que va más allá del aprendizaje técnico. No se trata únicamente de saber usar dispositivos o aplicaciones, sino de desarrollar capacidades para acceder a la información, analizarla críticamente, producir contenidos, comunicarse de manera ética y proteger la propia seguridad y la de los demás. Implica, en línea con los planteamientos de Area-Moreira et al. (2025), el desarrollo de capacidades críticas para comprender, interpretar y cuestionar los entornos digitales y las lógicas de las plataformas, más allá del dominio instrumental de las tecnologías, en un proceso formativo que puede inscribirse en el marco de la multialfabetización digital. La brecha digital contemporánea se expresa, cada vez más, como brecha de participación y agencia, porque no es solo quién accede, sino quién puede comprender, decidir, producir y ejercer ciudadanía en los entornos digitales (Lybeck et al., 2024). Desde la Educación Social, la alfabetización digital debe adoptar un enfoque crítico y situado, adaptado a los contextos y necesidades de las personas y comunidades. Este enfoque permite trabajar la inclusión social desde una lógica de empoderamiento, favoreciendo la autonomía, la participación y el ejercicio pleno de derechos en el entorno digital.

Desde nuestra visión, la Educación Social digital podría analizarse a partir de diversas dimensiones interrelacionadas que permiten comprender la complejidad de la intervención socioeducativa en entornos digitalizados. Estas dimensiones no constituyen ámbitos aislados, sino que se articulan entre sí y se manifiestan en las prácticas de socialización, aprendizaje e intervención comunitaria mediadas por tecnologías. A continuación, se desarrollan cuatro ejes fundamentales para el análisis de la Educación Social digital desde la Tecnología Educativa: (a) los entornos digitales como ecosistemas de socialización, (b) la alfabetización digital crítica en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, (c) las prácticas de innovación digital en contextos sociocomunitarios; (d) y la mediación pedagógica con una perspectiva ética del cuidado en entornos digitales.

a) Los entornos digitales como ecosistemas de socialización

Los procesos de socialización en la sociedad contemporánea se desarrollan en un continuo de interacciones presenciales híbridas, mediadas por la tecnología. Para adolescentes y jóvenes, los entornos digitales constituyen espacios

fundamentales para la construcción de la identidad, el establecimiento de relaciones y la pertenencia a grupos sociales. Desde una perspectiva socioeducativa, resulta necesario comprender el entorno virtual como un ecosistema de interacciones *online* y *offline*, en el que las experiencias no pueden fragmentarse en compartimentos estancos. Las dinámicas que se producen en redes sociales, plataformas de mensajería o comunidades digitales tienen efectos directos en la vida cotidiana, las relaciones familiares y la convivencia comunitaria.

Fenómenos como el ciberacoso, el discurso de odio o la desinformación ponen de manifiesto la dimensión pública, permanente y replicable de la comunicación digital. Estas problemáticas no pueden abordarse únicamente desde respuestas punitivas o tecnológicas, sino que requieren estrategias educativas integrales que promuevan la empatía, la responsabilidad y el pensamiento crítico.

Estas problemáticas evidencian que los entornos digitales no pueden ser entendidos únicamente como espacios tecnológicos o comunicativos, sino como espacios educativos y sociales en los que se producen procesos de socialización con profundas implicaciones éticas, relacionales y comunitarias. En este sentido, abordar los entornos digitales como ecosistemas de socialización constituye un paso imprescindible para comprender los desafíos que afronta la Educación Social en contextos crecientemente digitalizados. En la práctica, esto exige que educadores y educadoras sociales reconozcan lo digital como espacio de socialización y conflicto, articulando respuestas educativas integrales. Supone también diseñar acciones que fortalezcan la participación segura y responsable, especialmente en colectivos vulnerables.

b) Alfabetización digital crítica y aprendizaje a lo largo de la vida

La aceleración de los cambios tecnológicos ha reforzado la necesidad de concebir el aprendizaje como un proceso continuo a lo largo de la vida. Los entornos personales de aprendizaje se proponen como un enfoque que sitúa a las personas en el centro de su propio proceso formativo (Castañeda et al., 2023), reconociendo su capacidad de agencia y su participación activa en la construcción del conocimiento.

Desde la Educación Social digital, este enfoque resulta especialmente adecuado, ya que permite articular aprendizajes formales, no formales e informales, integrando experiencias vitales, comunitarias y profesionales. Los entornos personales de aprendizaje no se reducen a un conjunto de herramientas digitales, sino que configuran una ecología de recursos, relaciones y prácticas que evolucionan con la persona. Este planteamiento cobra especial relevancia en el trabajo con personas adultas y mayores, para quienes la alfabetización digital puede convertirse en una vía de inclusión, participación y envejecimiento activo. Frente a enfoques asistencialistas o basados en el déficit, la Educación Social va a promover procesos de aprendizaje que reconocen los

saberes previos, la memoria colectiva y la contribución de estas personas a la vida comunitaria.

Del mismo modo, el desarrollo de una alfabetización digital crítica implica incorporar una reflexión ética sobre el funcionamiento de los algoritmos, la gestión de los datos personales y el impacto de la inteligencia artificial. La Educación Social debe desempeñar un papel clave en la construcción de una ciudadanía digital consciente de estos desafíos. En términos profesionales, exige una alfabetización crítica orientada a la autonomía que implica comprender algoritmos, privacidad y desinformación como contenidos socioeducativos. Asimismo, demanda metodologías intergeneracionales y comunitarias que reconozcan esos saberes previos y favorezcan la agencia de las personas.

c) Innovación digital y prácticas sociocomunitarias

La relación entre Tecnología Educativa y Educación Social se materializa de manera concreta en experiencias de innovación digital desarrolladas en contextos sociocomunitarios. Estas iniciativas ponen de relieve el potencial de la tecnología para fortalecer el tejido social, visibilizar saberes locales y promover la participación ciudadana desde la Educación Social digital.

Un ejemplo significativo lo constituyen los proyectos de sistematización y difusión de materiales didácticos comunitarios en formato digital impulsados desde el ámbito local. Este tipo de experiencias conciben el territorio como agente educativo y reconocen el valor pedagógico de los recursos producidos por la propia comunidad (Álvarez-Seoane, 2025; Fernández-Sánchez y Sosa-Díaz, 2025).

Desde la perspectiva de la Tecnología Educativa, estas prácticas permiten reflexionar sobre el diseño, uso y significado de los materiales didácticos más allá del contexto escolar. Al mismo tiempo, favorecen aprendizajes significativos en el alumnado de Educación Social, que participa activamente en procesos de investigación, creación y transferencia de conocimiento. También la implicación de las administraciones locales en este tipo de proyectos pone de manifiesto la importancia de las políticas públicas en el impulso de estrategias educativas orientadas al desarrollo comunitario y la inclusión digital. La Educación Social, en colaboración con otros agentes, puede contribuir a consolidar estas iniciativas desde una lógica participativa y sostenible. En la práctica, esto demanda que la innovación digital se vincule a objetivos socioeducativos (participación, inclusión, cohesión) y no a la novedad tecnológica. Supone reforzar alianzas locales y diseñar recursos abiertos y adaptables que puedan ser resignificados por la comunidad.

d) Mediación pedagógica y ética del cuidado en entornos digitales

En los ecosistemas digitales de socialización descritos anteriormente, la mediación pedagógica se configura como un eje central de la Educación

Social digital, al situar la relación educativa en el centro de la intervención socioeducativa en entornos tecnológicamente mediados. Más allá de la transmisión de contenidos o del uso instrumental de herramientas digitales, la mediación pedagógica implica acompañar a las personas y a los colectivos en la construcción de significados, en la gestión de conflictos y en la toma de decisiones vinculadas al uso de las tecnologías en su vida cotidiana (Prieto, 2020). La figura del educador o educadora social desempeña un papel clave como agente de acompañamiento, orientación y cuidado en contextos digitales complejos, caracterizados por la sobreexposición informativa, la opacidad de los algoritmos y la presencia de riesgos como el ciberacoso, la desinformación o la vulneración de la privacidad. La intervención socioeducativa en estos entornos requiere, por tanto, el desarrollo de competencias profesionales específicas vinculadas a la escucha activa, la empatía, la construcción de vínculos de confianza y la promoción de la autonomía de las personas.

Asimismo, la Educación Social digital debería incorporar una dimensión ética del cuidado que orienta la intervención hacia la protección de derechos, la atención a situaciones de vulnerabilidad y la promoción de relaciones digitales basadas en el respeto, la responsabilidad y la corresponsabilidad (Tronto, 2013). Esta ética del cuidado resulta especialmente relevante en el trabajo con infancia, adolescencia y otros colectivos en riesgo de exclusión, para quienes los entornos digitales pueden constituir tanto espacios de oportunidad como escenarios de riesgo.

La mediación pedagógica y la ética del cuidado, sustentadas desde visiones críticas de la Tecnología Educativa, reorientan la intervención socioeducativa desde la Educación Social digital más allá de la gestión de riesgos o del aprendizaje instrumental, sino hacia la construcción de relaciones educativas significativas, el reconocimiento de la vulnerabilidad y el ejercicio responsable de la ciudadanía en contextos digitalizados. En términos de práctica profesional, exige desarrollar competencias de mediación en entornos digitales y protocolos de actuación basados en derechos. Supone también incorporar la ética del cuidado como criterio para diseñar y evaluar prácticas digitales socioeducativas.

5. Retos emergentes de la Tecnología Educativa en la Educación Social: ética, poder y justicia social

La expansión de tecnologías digitales avanzadas, como la inteligencia artificial o los sistemas de análisis masivo de datos y la automatización, introduce nuevas tensiones en esa intersección de la Tecnología Educativa y la Educación Social, relacionados, desde nuestra perspectiva, con la concentración de poder tecnológico, los sistemas de dataficación en la educación y el riesgo de que

dichas tecnologías contribuyan a reforzar o amplificar desigualdades sociales ya existentes.

Uno de los desafíos centrales reside en los procesos de dataficación de la vida cotidiana y educativa, a través de los cuales las interacciones, los aprendizajes y las trayectorias de las personas se traducen en datos susceptibles de ser analizados, clasificados y utilizados para la toma de decisiones automatizadas (Selwyn, 2019; Williamson, 2017). En contextos socioeducativos, estas dinámicas pueden derivar en prácticas de vigilancia, control y categorización que afectan de manera desigual a determinados colectivos, especialmente a aquellos en situación de vulnerabilidad. En este plano, la brecha digital adopta la forma de una brecha de poder y de derechos, es decir, de quién es datificado, cómo se le clasifica y qué consecuencias tiene ello sobre sus oportunidades. Resulta imprescindible cuestionar quién produce los datos, con qué fines se utilizan y qué consecuencias tienen sobre los derechos y oportunidades de las personas. Es necesario incorporar una ética algorítmica en la práctica socioeducativa. Esta ética no se debe limitar a la aplicación de principios abstractos o listados de recomendaciones concretas, sino que implica analizar críticamente el funcionamiento de los algoritmos, los sesgos que pueden incorporar y los intereses económicos y políticos que los sustentan. Para la Educación Social, este análisis resulta especialmente relevante en ámbitos como la orientación educativa, la gestión de recursos sociales o la intervención con colectivos vulnerables, donde el uso acrítico de estos sistemas automatizados puede reforzar estigmatizaciones, exclusiones o decisiones injustas.

Desde la Educación Social se debe desempeñar un papel activo en la construcción de una ciudadanía digital crítica, capaz de comprender y cuestionar las relaciones de poder que atraviesan el ecosistema digital. Este compromiso se traduce en el desarrollo de procesos educativos orientados a fortalecer la autonomía, la capacidad de decisión, el pensamiento crítico y el ejercicio de derechos en entornos digitales complejos. La alfabetización digital, entendida aquí también desde la perspectiva crítica que venimos defendiendo, se convierte en una herramienta clave para comprender cómo funcionan las tecnologías y para reconocer sus implicaciones sociales, éticas y políticas.

Abordar estos retos y desafíos emergentes desde la intersección entre Tecnología Educativa y Educación Social también implica asumir una perspectiva de justicia social que sitúe a las personas y a las comunidades en el centro de la reflexión y la intervención. No consiste en rechazar la tecnología, sino que se trata de integrarla de manera consciente, reflexiva y orientada al bien común, promoviendo usos que contribuyan a reducir desigualdades, fortalecer la cohesión social y garantizar el respeto a la dignidad humana.

6. Conclusiones: hacia una Educación Social digital crítica

La Tecnología Educativa en el ámbito de la Educación Social es un componente estructural de la intervención socioeducativa contemporánea. En el contexto en el que habitamos, marcado por la digitalización, la reducción de la brecha digital en todas sus dimensiones se configura como una condición imprescindible para avanzar hacia mayores niveles de equidad educativa y justicia social en el siglo XXI. Desde esta perspectiva, la tecnología es un factor que hoy incide directamente en las oportunidades de aprendizaje, inclusión y participación de las personas y los colectivos.

Tal como se ha argumentado a lo largo del capítulo, la convergencia entre Tecnología Educativa y Educación Social ofrece un marco analítico y de intervención que permite abordar de forma integral retos clave como la ciudadanía digital, la alfabetización crítica, la mediación pedagógica y la innovación en contextos sociocomunitarios. Esta articulación pone de relieve la necesidad de enfoques éticos, participativos y contextualizados que orienten el uso educativo de las tecnologías desde una lógica de cuidado, corresponsabilidad y compromiso con el bien común, superando visiones instrumentales o tecnocráticas de la digitalización.

Junto a los desafíos y retos que se han expuesto, la intersección entre Tecnología Educativa y Educación Social también abre oportunidades relevantes para ampliar el acceso al conocimiento, fortalecer la participación y promover el empoderamiento individual y colectivo. El desarrollo de recursos educativos abiertos, las prácticas de educación informal en línea, la creación colaborativa de contenidos locales o las experiencias de aprendizaje-servicio mediadas por tecnologías muestran el potencial de lo digital para democratizar el aprendizaje y reforzar el compromiso cívico, siempre que se integren desde enfoques pedagógicos y socialmente responsables.

El desarrollo futuro del campo requiere que los y las profesionales de la Educación Social asuman un papel activo y crítico en el diseño, implementación y evaluación de prácticas y de sistemas tecnológicos. La formación continua en competencias digitales avanzadas, iniciada ya desde la formación inicial universitaria, se presenta como una condición necesaria para evitar que la tecnología refuerce lógicas de control, exclusión o estigmatización, y para potenciar, en cambio, su dimensión emancipadora. Resulta imprescindible que sigan presentes asignaturas específicas de Tecnología Educativa en los planes de estudio de Educación Social, concebidas desde enfoques críticos, éticos y sociocomunitarios, que permitan dotar al futuro profesional de marcos teóricos, criterios pedagógicos y herramientas de análisis para intervenir de manera consciente y responsable en contextos digitalizados.

A partir de este recorrido, hay que empezar a consolidar un horizonte teórico-práctico la Educación Social digital crítica. Este enfoque no se limita a la

incorporación de tecnologías en la intervención socioeducativa, sino que proponga analizarlas como realidades sociotécnicas mediatizadas por relaciones de poder, valores y decisiones políticas. En este enfoque, la alfabetización digital se concibe como un proceso de multialfabetización crítica, estrechamente vinculado al ejercicio de la ciudadanía y a la justicia social, orientado a fortalecer la autonomía, la participación y el reconocimiento de derechos en entornos digitalizados. Asimismo, los procesos de dataficación y gobernanza algorítmica emergen como uno de los principales desafíos contemporáneos para la Educación Social, al incidir de forma directa en las trayectorias vitales y educativas de los colectivos más vulnerables. El desarrollo futuro del campo requiere reforzar la formación inicial y continua de los y las profesionales, promover la investigación aplicada en este ámbito y la evaluación ética de las tecnologías, los datos y los sistemas algorítmicos utilizados en la intervención socioeducativa, impulsar el co-diseño comunitario de tecnologías y promover la consolidación de políticas públicas de digitalización orientadas al bien común y a la justicia social.

Bibliografía

- Aguilar-Martínez, J. L., Sánchez-Prieto, J. C., & Martínez-Abad, F. (2024). Percepciones docentes hacia los efectos de la brecha digital y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 23(2), 51-67. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.23.2.51>
- Akpan, I. J., Offodile, O. F., Akpanobong, A. C., & Kobara, Y. M. (2024). A comparative analysis of virtual education technology, e-learning systems research advances, and digital divide in the Global South. *Informatics*, 11(3), 53. <https://doi.org/10.3390/informatics11030053>
- Álvarez-Seoane, D. (2025). Estudio sobre los materiales didácticos comunitarios digitales impulsados por la administración local: un análisis desde la educación social. *RiITE, Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 19, 181-198. <https://doi.org/10.6018/riite.687221>
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Castellanos-Nieves, D., & Sosa-Alonso, J. J. (2025). Los procesos de subjetivación entre analíticas y plataformas digitales. En M. L. González Luis et al. (Coords.), *Educación y resistencia en la era digital: Pedagogía crítica y nuevas subjetividades* (pp. 41-62). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09752-1>
- Caride, J.A. (2017). Cruzando límites: sobre los desafíos de la educación social en tiempos de incertidumbre. *RES, Revista de Educación Social*, 25. <https://eduso.net/res/revista/25/el-tema-aportaciones>
- Carrizo, M. D., & Bisquert, K. M. (2025). Ciudadanía digital y envejecimiento activo: claves socioeducativas para una inclusión con sentido. *RiITE*,

Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 19, 167-180. <https://doi.org/10.6018/riite.687281>

Castañeda, L., Salinas, J., & Adell, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, 37, 241-268. <http://greav.ub.edu/der/>

Castañeda, L., Attwell, G., & Dabbagh, N. (2023). Personal learning environments: Challenging the networked ecosystems with people agency: Presentation of the special issue. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(71). <https://revistas.um.es/red/article/view/551851>

Couldry, N., & Mejias, U. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.

Cueto, S., Balarin, M., Saavedra, M., & Sugimaru, C. (2023). *Ed-tech in the Global South: Research gaps and opportunities*. Southern Voice. <https://southernvoice.org/ed-tech-in-the-global-south-research-gaps-and-opportunities/>

Feenberg, A. (2002). *Transforming technology*. Oxford University Press.

Fernández de Castro, P., Sampedro, V., Aranda, D., & Moyano, S. (2020). *Educación social digital: una revisión sistemática*. UOC. <http://hdl.handle.net/10609/122706>

Fernández-de-Castro, P., Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Aranda, D., & Sampedro, V. (2023). Alfabetización digital para la educación social: de las competencias digitales a los conocimientos críticos. *EDUCAR*, 60(1), 49-65. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1722>

Fernández-Sánchez, M. R. (2022). Modelo pedagógico para el desarrollo de materiales educativos digitales gamificados (MED-Games) dirigidos a colectivos vulnerables. En C. Corchuelo, C. M. A. Cejudo, P. Moreno, & O. Moreno (Coords.), *Hacia la transformación del conocimiento: alternativas pedagógicas innovadoras con colectivos vulnerable* (pp. 9-22). Dykinson.

Fernández-Sánchez, M. R., & Sosa-Díaz, M. J. (2025). Competencias socioeducativas y alfabetización en inteligencia artificial en Educación Social a través del aprendizaje-servicio. *RiITE, Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 19, 64-86. <https://doi.org/10.6018/riite.687411>

Fuentes, J. L. (Coord.). (2022). *Nuevos retos para la educación social hacia un diálogo entre universidad y sociedad*. Dykinson.

Hinck, A., Angelone, L., Theuring, A., Admiraal, K., Googins, J., Young, T., & Maxian, W. (2024). Digital critical pedagogy: A collaborative narrative

- literature review. *Mid-Western Educational Researcher*, 36(1).
<https://doi.org/10.25035/mwer.36.01.04>
- Khoza, N. G., & van der Walt, F. (2025). A systematic review on AI-enhanced pedagogies in higher education in the Global South. *Frontiers in Education*, 10, 1667884. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1667884>
- Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in China. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 298–311.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754236>
- Lybeck, R., Koiranen, I. y Koivula, A. (2024). From digital divide to digital capital: the role of education and digital skills in social media participation. *Universal Access in the Information Society*, 23(4), 1657-1669.
<https://doi.org/10.1007/s10209-022-00961-0>
- Martin, F., Ceviker, E., & Gezer, T. (2024). From digital divide to digital equity: Systematic review of two decades of research on educational digital divide factors, dimensions, and interventions. *Journal of Research on Technology in Education*. <https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2425442>
- Martínez Tessore, A. L. (2021). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. *Propuesta Educativa*, 30(56), 11-27.
<https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-56/>
- Menacho, L., & Gozávez, N. (2023). La Educación Social hoy: retos y perspectiva de futuro de la profesión. *RES, Revista de Educación Social*, 36.
<https://eduso.net/res/revista/36>
- Prieto, D. (2020). Mediación pedagógica y contexto digital. *Revista Institucional Universidad Pontificia Bolivariana*, 48(147), 27–38.
<https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista-institucional/article/view/1932>
- Ricaurte, P. (2019). Data epistemologies, the coloniality of power, and resistance. *Television & New Media*, 20(4). <https://doi.org/10.1177/1527476419831>
- Sáenz Arrizubieta, E., Lareki Arcos, A., & Altuna Urdin, J. (2025). El papel de las y los educadores sociales en la promoción del uso responsable de Internet entre menores vulnerables. *RiITE, Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 19, 134–151. <https://doi.org/10.6018/riite.685931>
- Selwyn, N. (2016a). *Is technology good for education?*. Polity Press.
<http://au.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0745696465.html>
- Selwyn, N. (2016b). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education* (1st ed.). Polity Press.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press.
- Valladares, M. C., & Timmis, S. (2022). *Digital inequalities across higher education in the Global South and Global North since the start of COVID-19: A review of the literature*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7116730>
- van Dijk, J. A. G. M. (2020). *The digital divide*. Polity Press.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6699.001.0001>
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE.
- Williamson, B. (2021). Making markets through digital platforms: Pearson, edubusiness, and the (e)valuation of higher education. *Critical Studies in Education*, 62(1), 50–66. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.173755>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19*. Education International.

La educación social ante la alfabetización digital: competencia digital y acción socioeducativa

Fernando Iglesias Amorín
Universidade da Coruña
f.amorin@udc.es

1. Introducción

El continuo avance y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha transformado la forma en la que se accede, genera almacena y transmite la información y el modo en cómo se han vinculado para gestionar los servicios y procesos en los diferentes ámbitos de la sociedad como la educación, la sanidad, la justicia, el ocio, las comunicaciones, el comercio, la administración pública, el transporte y movilidad, los medios de comunicación, la seguridad, etc., para contribuir a mejorar el bienestar social.

El universo de las TIC se encuentra en constante expansión, impulsado por la aparición de nuevos soportes, formatos, servicios, sistemas y aplicaciones que transforman profundamente la manera en que la ciudadanía interactúa, tanto en el ámbito personal como en el profesional. Este ecosistema tecnológico emergente genera oportunidades inéditas para comunicarse, trabajar, aprender y participar en la sociedad. Sin embargo, esta transformación también implica la necesidad de adquirir y actualizar de manera constante nuevas capacidades que fortalezcan la competencia digital que permita a las personas desenvolverse eficazmente en entornos cada vez más complejos y cambiantes. En este sentido, resulta fundamental no solo que las personas sean capaces de adaptarse con rapidez, aprovechando los beneficios que ofrecen estas tecnologías, sino también que adquieran una mirada crítica que les permita prevenir y mitigar los posibles riesgos derivados de su uso.

En este contexto de transformación digital, la educación social se configura, junto con otros agentes sociales, como un referente clave para afrontar el desafío de la alfabetización digital a lo largo de todo el ciclo vital, desde la infancia, adolescencia, juventud, personas adultas y mayores. Su intervención resulta especialmente relevante para acompañar a los distintos colectivos en la

adquisición de competencias que les permitan participar de forma crítica, segura y autónoma en entornos digitales. No obstante, este papel exige una actualización constante, tanto en la comprensión de las necesidades cambiantes de la ciudadanía en materia de competencia digital como en la adaptación a las nuevas demandas que estas imponen a la práctica socioeducativa. En consecuencia, cada profesional de la educación social debe desarrollar y revisar de manera continua su propia competencia digital, integrándola de forma reflexiva y estratégica en su intervención.

Partiendo de este marco, el presente capítulo se centra en analizar la competencia digital de los/as profesionales de la educación social en respuesta a la creciente necesidad de alfabetización digital en los distintos ámbitos socioeducativos, marcada por la omnipresencia e impacto de las TIC en la sociedad contemporánea. En este sentido, se examina su papel como agente clave para afrontar el reto de la alfabetización digital, identificando sus principales roles, funciones y habilidades en el contexto actual. Asimismo, se exploran las diversas posibilidades de aplicación de las TIC en la intervención socioeducativa, atendiendo a su potencial para favorecer procesos de inclusión, participación y aprendizaje. Finalmente, se abordan las claves para una adecuada integración de las TIC en la proyección y funcionamiento de las organizaciones socioeducativas, destacando su relevancia tanto para el desarrollo de la competencia digital de sus profesionales como para el impulso de una alfabetización digital crítica e inclusiva en la sociedad.

2. Marco general y alfabetización digital de la sociedad

El reto de la educación social para contribuir a la alfabetización digital de la sociedad pasa por asumir la necesidad de ser capaz de proyectar la integración de las TIC en su propia organización como eje transversal de funcionamiento entre su propio equipo de profesionales, desarrollando su competencia digital, promoviendo la digitalización como seña de identidad de una cultura de trabajo colaborativo multidisciplinar, poniendo en valor lo que pueden aportar los diferentes perfiles a este proceso.

Es a partir de esta premisa de la que el profesional de la educación social puede contribuir a la alfabetización digital de los colectivos con los que trabaja en la medida en que es capaz de conocer en los diferentes ámbitos socioeducativos: las prácticas culturales de uso y consumo TIC, los servicios digitales y tecnologías para la ciudadanía, así como las políticas públicas y marcos de referencia de competencia digital que pueden guiar este proceso.

Figura 1: Marco general de la educación social para la alfabetización digital



- Prácticas culturales de uso y consumo TIC. Capacidad para conocer las prácticas culturales del uso y consumo de las TIC en los diferentes ámbitos de la sociedad, para detectar las desigualdades, necesidades y posibilidades que brindan las tecnologías a través de la alfabetización digital para el bienestar de la ciudadanía.
- Servicios digitales y tecnologías para la ciudadanía. Conocer los servicios que se operan con las tecnologías en los diferentes ámbitos de la sociedad para proyectar acciones y medios con los que contribuir a desarrollar las habilidades de alfabetización digital de la ciudadanía.
- Políticas públicas y marcos de competencia digital. Conocer las políticas públicas e incorporar los marcos de referencia de la competencia digital en la acción socioeducativa (DigComp 3.0, DigCompEdu, DigCompOrg), como soporte para articular acciones enfocadas a la alfabetización digital en los ámbitos de la sociedad a los que dirigen su actividad.

A partir de este marco avanzamos una propuesta de ámbitos generales de la sociedad con presencia TIC de referencia para la educación social.

Tabla 1: Ámbitos de la sociedad, TIC, impacto, riesgos y competencia digital

Ámbito	Ejemplos de TIC	Impacto / Beneficios	Riesgos / Hándicaps	Necesidades / Competencias digitales (*)
Educación	LMS (Moodle), MOOC (Coursera), videoclases, pizarras digitales, apps educativas, IA educativa	Acceso universal al conocimiento, aprendizaje flexible y personalizado, educación permanente, colaboración online	Brecha digital, distracciones, plagio, sobredependencia tecnológica	In: búsqueda y selección de fuentes Co: trabajo colaborativo online Cr: elaboración de trabajos digitales Se: protección de datos académicos Re: uso autónomo de plataformas
Sanidad	Historia clínica electrónica, telemedicina, wearables, apps salud, IA diagnóstica, big data	Diagnósticos más rápidos, medicina preventiva, seguimiento remoto, optimización de recursos sanitarios	Filtración de datos, errores tecnológicos, dependencia de sistemas, deshumanización	In: interpretación de datos de salud Co: interacción con servicios sanitarios Cr: uso de registros digitales Se: privacidad de datos médicos Re: uso de apps sanitarias
Justicia	Expedientes electrónicos, firma digital, bases de datos jurídicas, juicios telemáticos	Mayor rapidez, reducción de costes, transparencia, trazabilidad documental	Ciberataques, exclusión digital, fallos técnicos	In: consulta de bases legales Co: interacción digital con instituciones Cr: gestión documental electrónica Se: uso seguro de firma digital Re: manejo de plataformas judiciales

Ámbito	Ejemplos de TIC	Impacto / Beneficios	Riesgos / Hándicaps	Necesidades / Competencias digitales (*)
Ocio y cultura	Streaming, videojuegos online, redes sociales, realidad virtual y aumentada	Acceso inmediato al entretenimiento, personalización, interacción social global	Adicción, aislamiento, exposición a contenidos inapropiados	In: selección de contenidos Co: interacción en redes Cr: creación de contenido (posts, vídeos) Se: privacidad en plataformas Re: gestión del tiempo digital
Comunicaciones	Email, mensajería instantánea, videoconferencias, redes sociales	Comunicación inmediata, globalización, trabajo colaborativo, reducción de distancias	Infoxicación, ciberacoso, pérdida de privacidad	In: gestión de información recibida Co: netiqueta y claridad Cr: elaboración de mensajes digitales Se: protección de identidad digital Re: gestión herramientas comunicación
Economía y comercio	E-commerce, banca online, fintech, pagos móviles, blockchain	Rapidez, acceso a mercados globales, reducción de costes, innovación financiera	Fraudes, phishing, dependencia tecnológica	In: comparación de productos Co: interacción con servicios online Cr: gestión de cuentas digitales Se: compras seguras, protección datos Re: detección de fraudes
Administración pública	Sede electrónica, certificados digitales, e-gobierno, registros online	Acceso 24/7, eficiencia administrativa, reducción de burocracia, transparencia	Exclusión digital, dificultad de uso, fallos técnicos	In: búsqueda de trámites Co: interacción con administraciones Cr: cumplimentación de formularios Se: uso de certificados digitales Re: gestión de trámites online
Transporte y movilidad	GPS, apps movilidad, vehículos conectados, IoT, smart cities	Optimización de rutas, reducción de tráfico, mejora de seguridad vial	Dependencia tecnológica, fallos del sistema	In: interpretación de rutas y datos Co: uso de apps de movilidad Cr: planificación de rutas Se: uso seguro de dispositivos Re: adaptación cambios en tiempo real
Medios de comunicación	Prensa digital, blogs, redes sociales, TV y radio online, podcasts, agregadores	Acceso inmediato a información, diversidad de fuentes, participación ciudadana	Fake news, manipulación, sobreinformación	In: análisis crítico de información Co: participación digital Cr: generación de contenidos Se: detección de fuentes fiables Re: contraste de información
Seguridad	Ciberseguridad, antivirus, videovigilancia, biometría, firewalls	Protección de datos, prevención de delitos, seguridad digital y física	Vigilancia excesiva, control digital, pérdida de privacidad	In: identificar riesgos digitales Co: alertas de seguridad Cr: gestión de sistemas de protección Se: contraseñas, antivirus Re: respuesta ante ciberataques
Empleo	Portales de empleo, teletrabajo, herramientas colaborativas, IA, automatización	Flexibilidad laboral, nuevas profesiones, conciliación, productividad	Automatización, pérdida de empleos, precarización, control digital	In: búsqueda de empleo online Co: trabajo colaborativo digital Cr: elaboración de CV digital Se: protección de datos laborales Re: adaptación a nuevas herramientas

(*) **Áreas competencia digital (DigComp)** In: Búsqueda, evaluación y gestión de la información / Co: Comunicación y colaboración / Cr: Creación de contenidos digitales / Se: Seguridad, bienestar y uso responsable / Re: Identificación y resolución de problemas

Una mirada de la educación social a los ámbitos generales de la sociedad desde un enfoque crítico es un primer paso a partir del que detectar, observar y analizar la presencia de las TIC, su impacto, riesgos y necesidades de alfabetización digital para el bienestar de la ciudadanía.

3. Ámbitos socioeducativos y competencia digital ciudadana

La educación social también debe considerar los ámbitos socioeducativos específicos en los que interviene a través del diseño, desarrollo y evaluación de acciones, tanto los de mayor tradición como los emergentes. Es en estos ámbitos dónde adquiere especial relevancia su capacidad para visualizar necesidades y proyectar acciones de intervención vinculadas con la alfabetización digital, y contrarrestar los efectos adversos de la brecha que genera esta carencia. Avanzamos una propuesta de ámbitos socioeducativos con necesidades de referencia para la educación social, que pueden guiar su intervención para favorecer la competencia digital de la ciudadanía.

Tabla 2: Ámbitos socioeducativos, necesidades, acciones, TIC y competencia digital.

Ámbito soc.	Necesidades de alfabetización digital	Acciones de buenas prácticas	Ejemplos TIC	Competencias digitales (*)
Educación formal (escuelas, institutos)	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación crítica de información fiable - Gestión de identidad digital y reputación online - Seguridad y privacidad en línea - Organización del trabajo académico digital - Alfabetización mediática, visual y científica - Uso ético de medios digitales, derechos de autor - Creatividad y pensamiento computacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres de verificación de noticias y fuentes - Protocolos de identidad digital y ciberseguridad - Diseñar y seguir tareas en plataformas educativas - Creación de presentaciones, podcast, infografías - Debates de ética digital y derechos de autor - Actividades de gamificación educativa - Elaboración de portafolios digitales 	Google Classroom, Moodle, Edmodo, Padlet, Kahoot, Quizlet, Canva, Microsoft 365, Genially, Google Docs, Prezi, Adobe Spark, Scratch, MindMeister, Nearpod	<p>In: busca avanzada, filtrado y evaluación de fuentes, análisis crítico</p> <p>Co: trabajo colaborativo online, comunicación formal y segura</p> <p>Cr: elaborar trabajos, presentaciones, vídeos, infografías, podcasts</p> <p>Se: protección de datos, privacidad, derechos de autor</p> <p>Re: uso de plataformas educativas, planificación de recursos, resolución de problemas técnicos, pensamiento lógico y creativo</p>
Educación no formal (centros juveniles, asociaciones)	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de contenidos digitales multimedia - Participación y debate online - Alfabetización mediática - Gestión de proyectos colaborativos - Uso crítico de redes sociales - Planificar y organizar eventos digitales - Evaluación de impacto de proyectos online 	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres de producción audiovisual - Campañas de sensibilización online - Foros de debate y storytelling digital - Creación de blogs, webs y newsletters - Dinámicas de gamificación y retos online - Coord. de proyectos de voluntariado digital - Elaboración de informes de impacto social 	Canva, TikTok, YouTube Studio, Discord, Slack, Trello, Padlet, Wordpress, Soundtrap, Flipgrid, Instagram, Twitter/X, Loom, OBS Studio, Mentimeter, Typeform	<p>In: selección y evaluación crítica de información</p> <p>Co: trabajo colaborativo, networking digital, debate online</p> <p>Cr: creación de vídeos, podcasts, blogs, materiales educativos</p> <p>Se: privacidad y gestión de reputación digital, ciberseguridad</p> <p>Re: autonomía en herramientas colaborativas, planificación de proyectos digitales, evaluación de impacto</p>
Personas mayores	<ul style="list-style-type: none"> - Uso básico de dispositivos y apps - Comunicación digital con familiares y servicios - Prevención de estafas y fraudes online - Lectura y escritura digital básica - Acceso información de salud, trámites, servicios - Gestión de contraseñas y cuentas - Alfabetización financiera digital 	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres prácticos paso a paso - Tutorías individuales y acompañamiento - Guías impresas y digitales - Simulación de videollamadas y trámites online - Actividades lúdicas de gestiones con apps - Tareas de seguridad digital y visión de fraudes 	WhatsApp, Zoom, Maps, Gmail, Portal administración, apps banca y sanidad, YouTube, Telegram, Calendario, Duo, Skype, Duolingo, Facebook, Evernote, Notion	<p>In: búsqueda simple y filtrado de información fiable</p> <p>Co: videollamadas, mensajería, correo electrónico</p> <p>Cr: agendas, documentos simples, presentaciones básicas</p> <p>Se: prevenir fraudes, gestión de contraseñas, protección de datos</p> <p>Re: uso autónomo de apps básicas y plataformas de comunicación, resolución de incidencias técnicas</p>
Inclusión social (personas migrantes, riesgo de exclusión)	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso a servicios públicos digitales - Comprensión contenidos en distintos idiomas - Alfabetización administrativa digital - Comunicación con instituciones, gestión online - Participación comunitaria online - Gestión de documentación multilingüe 	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres en portales de administración digital - Acompañamiento en gestiones y trámites online - Uso de traductores y apps de accesibilidad - Creación de guías y tutoriales en varios idiomas - Formación en derechos digitales - Actividades de orientación comunitaria 	Google Translate, Portales administración electrónica, Formstack, apps gestión citas, Zoom, WhatsApp, Microsoft Forms, Google Forms, Canva, Duolingo, DeepL	<p>In: búsqueda, filtrado y comprensión de información útil</p> <p>Co: interacción intercultural con entidades y grupos, traducción</p> <p>Cr: elaboración de formularios, documentos y tutoriales</p> <p>Se: protección de datos personales</p> <p>Re: autonomía en el uso de plataformas de servicios, resolución de incidencias en trámites digitales</p>
Ámbito comunitario	<ul style="list-style-type: none"> - Participación ciudadana digital - Organizar de actividades comunitarias online - Alfabetización informacional local - Coordinación de grupos y voluntariado - Creación de contenido comunitario - Evaluar impacto social de proyectos digitales - Dinamización digital de comunidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Foros y grupos comunitarios online - Proyectos colaborativos digitales - Plataformas de participación ciudadana - Campañas de información local - Crear boletines y newsletters comunitarios - Monitoreo de redes y comunidades - Mapas de recursos comunitarios 	Change.org, Slack, Telegram, WhatsApp, Google Docs, Google Sheets, Canva, Trello, Padlet, Facebook Groups, Mailchimp, ArcGIS, Maps	<p>In: búsqueda, filtrado y verificación de información comunitaria</p> <p>Co: trabajo colaborativo y debate, comunicación multicanal</p> <p>Cr: diseñar propuestas, informes, boletines y contenido comunitario</p> <p>Se: gestión de permisos y privacidad</p> <p>Re: autonomía en el uso de plataformas colaborativas, planificación y seguimiento de proyectos</p>
Inserción laboral y formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias digitales profesionales - Marca personal online - Uso de herramientas de productividad - Búsqueda de empleo digital y entrevistas online - Elaboración de CV y portafolio digital - Gestión de proyectos laborales - Networking digital 	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres de CV digital y RR.SS. - Simulación de entrevistas virtuales - Creación de portafolios digitales - Uso de herramientas de gestión de proyectos - Mentorías digitales y networking - Preparación de presentaciones profesionales - Evaluación de competencias digitales 	LinkedIn, InfoJobs, Indeed, Microsoft Teams, Trello, Slack, Canva, Notion, Google Workspace, Zoom, Google Slides, Grammarly, Prezi, Coursera, Udemy	<p>In: búsqueda y análisis de ofertas, evaluación de competencias</p> <p>Co: networking, trabajo colaborativo, comunicación formal online</p> <p>Cr: CV digital, portafolios, presentaciones, informes profesionales</p> <p>Se: proteger identidad profesional, privacidad de datos laborales</p> <p>Re: uso de plataformas laborales y de productividad, planificación y seguimiento de proyectos</p>
Ámbito familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Mediación y seguridad parental digital - Gestión del tiempo de pantalla - Prevención de riesgos para menores - Uso equilibrado de dispositivos - Comunicación intergeneracional digital - Alfabetización mediática familiar - Gestión de contenidos y recursos educativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuelas de familias sobre TIC - Talleres de control parental - Actividades intergeneracionales digitales - Protocolos de uso seguro en el hogar - Juegos digitales compartidos y retos educativos - Evaluación de apps y plataformas familiares 	Family Link, YouTube Kids, Zoom, Kahoot, Duolingo, Calendar, Scratch Jr, BrainPOP, ClassDojo, Lego Education, Minecraft Education, Padlet	<p>In: selección contenidos seguros, evaluación de apps educativas</p> <p>Co: interacción familiar online, coordinación de actividades</p> <p>Cr: planificar actividades, creación de materiales educativos</p> <p>Se: control parental, protección de datos familiares</p> <p>Re: uso de apps educativas, resolución de conflictos digitales</p>

Ámbito soc.	Necesidades de alfabetización digital	Acciones de buenas prácticas	Ejemplos TIC	Competencias digitales (*)
Personas con diversidad funcional	<ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad digital y tecnologías de apoyo - Adaptación de contenidos digitales - Comunicación online inclusiva - Autonomía en entornos digitales - Participación en proyectos colaborativos - Evaluación de usabilidad digital - Alfabetización visual y auditiva adaptada 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación en herramientas accesibles - Adaptación de contenidos texto, imagen, audio - Uso de lectores, subtítulo y audiodescripción - Creación de entornos digitales inclusivos - Talleres de participación digital adaptada - Testeo de usabilidad y feedback 	JAWS, NVDA, Zoom subtítulos, Microsoft Accessibility Tools, Google Docs (lectura voz), apps dictado de texto, Be My Eyes, Kurzweil 3000, Dragon Naturally Speaking, VoiceOver, ClaroRead	<p>In: filtrado y comprensión de contenidos adaptados</p> <p>Co: interacción inclusiva online, colaboración remota</p> <p>Cr: elaboración de contenidos accesibles y participativos</p> <p>Se: protección de información personal</p> <p>Re: uso de herramientas adaptadas, resolución de problemas de accesibilidad, optimización de interfaces</p>
Ámbito penitenciario	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetización digital básica y funcional - Uso responsable de TIC - Preparación para reinserción laboral digital - Comunicación supervisada - Gestión de información educativa - Evaluación de recursos digitales - Alfabetización administrativa y laboral 	<ul style="list-style-type: none"> - Programas educativos digitales - Simulación de trámites y gestiones - Formación prelaboral - Creación de trabajos y presentaciones - Actividades gamificadas para aprendizaje - Tutorías guiadas en plataformas offline 	Plataformas educativas offline, simuladores, Google Docs, Kahoot offline, procesadores de texto, Moodle offline, Canva, Scratch offline	<p>In: búsqueda de información educativa y laboral</p> <p>Co: interacción supervisada y mentorías</p> <p>Cr: elaboración de trabajos, ejercicios y proyectos</p> <p>Se: protección de información sensible</p> <p>Re: uso autónomo de plataformas educativas, planificación de actividades y resolución de problemas</p>
Educación intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación intercultural online - Alfabetización mediática global - Participación en proyectos internacionales - Colaboración digital intercultural - Gestión de documentación multilingüe - Uso de TIC para integración cultural 	<ul style="list-style-type: none"> - Intercambios virtuales y videoconferencias - Proyectos colaborativos internacionales - Análisis crítico de medios globales - Creación de blogs y wikis interculturales - Presentaciones y reportes multilingües - Tutorías interculturales online 	eTwinning, Zoom, Google Docs, Trello, Padlet, Slack, WordPress, Canva, Flipgrid, Google Slides	<p>In: búsqueda y análisis de información global</p> <p>Co: colaboración intercultural online, respeto de normas culturales</p> <p>Cr: desarrollar trabajos colaborativos, presentaciones interculturales</p> <p>Se: respeto a privacidad y propiedad intelectual</p> <p>Re: uso de plataformas de intercambio y proyectos internacionales</p>
Ámbito rural	<ul style="list-style-type: none"> - Conexión limitada, acceso a servicios online - Alfabetización digital básica y funcional - Participación comunitaria online - Creación de contenido local - Gestión de recursos digitales comunitarios - Promoción de desarrollo local 	<ul style="list-style-type: none"> - Telecentros y puntos de acceso comunitarios - Talleres de servicios online - Dinamización digital local - Proyectos de información territorial - Crear mapas, directorios y portales comunitarios - Talleres de alfabetización digital 	Telecentros, apps administración, Maps, WhatsApp, Canva, Moodle, Google Forms, Facebook Groups, ArcGIS Online, Trello	<p>In: búsqueda de información local, filtrado y verificación</p> <p>Co: trabajo colaborativo remoto, comunicación con comunidades</p> <p>Cr: elaboración de documentos, mapas y proyectos</p> <p>Se: protección de datos personales</p> <p>Re: uso de plataformas y planificación de proyectos comunitarios</p>
Salud comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetización en salud digital - Evaluación de información médica - Comunicación con profesionales - Gestión de citas online y apps sanitarias - Registro y seguimiento de pacientes - Alfabetización en telemedicina 	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres sobre apps de salud - Análisis de fuentes fiables - Acompañamiento en citas online - Elaboración de registros y seguimiento - Crear boletines, campañas y protocolos digitales - Evaluación de herramientas de salud digital 	Apps de salud pública, Google Health, MyChart, plataformas hospitalarias, Google Calendar, Excel, Medisafe, Microsoft Forms, Zoom Telemedicina	<p>In: filtrado y evaluación de información sanitaria</p> <p>Co: interacción con profesionales y grupos</p> <p>Cr: diseñar registros, plan de seguimiento, campañas de prevención</p> <p>Se: protección de datos de salud y confidencialidad</p> <p>Re: uso autónomo de apps y plataformas de salud, planificación de seguimiento y resolución de incidencias</p>
Educación en igualdad y género	<ul style="list-style-type: none"> - Prevención de violencia digital - Empoderamiento digital - Creación de campañas digitales - Alfabetización mediática - Difusión de mensajes inclusivos - Participar en redes y comunidades feministas 	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres de ciberacoso y violencia online - Campañas digitales feministas - Espacios seguros online y mentoría - Creación de contenido educativo y divulgativo - Dinámicas de sensibilización digital - Uso de storytelling para igualdad 	Instagram, Twitter/X, Canva, blogs educativos, TikTok, Padlet, Google Slides, Canva Pro, YouTube	<p>In: búsqueda y análisis de información sobre igualdad y derechos</p> <p>Co: participación en debates, campañas y comunidades</p> <p>Cr: diseñar campañas, recursos educativos, presentaciones y videos</p> <p>Se: protección de datos y privacidad</p> <p>Re: uso de plataformas de sensibilización y difusión</p>
Infancia y adolescencia	<ul style="list-style-type: none"> - Uso seguro de internet e identidad digital - Alfabetización mediática - Creación de proyectos digitales - Prevención de riesgos online - Gestión de contraseñas y privacidad - Desarrollo de pensamiento crítico digital 	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos educativos digitales - Talleres sobre privacidad y ciberseguridad - Dinámicas en RR.SS. y creación responsable - Creación de proyectos digitales guiados - Actividades de gamificación educativa - Formación sobre derechos digitales 	Scratch, Roblox educativo, Kahoot, Minecraft Education, Google Slides, Canva, Flipgrid, BrainPOP, Tinkercad, Blooket	<p>In: búsqueda y filtrado de contenidos educativos y seguros</p> <p>Co: interacción responsable en entornos digitales</p> <p>Cr: elaboración de proyectos digitales, presentaciones y prototipos</p> <p>Se: proteger datos personales, gestión de contraseñas y privacidad</p> <p>Re: uso de plataformas educativas, pensamiento crítico y creativo</p>
Educación ambiental	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de TIC para sostenibilidad - Conciencia ecológica digital - Participación en redes ambientales - Creación de informes y mapas digitales - Evaluación de impacto digital - Difusión de buenas prácticas ambientales 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectos digitales ecológicos - Apps de seguimiento ambiental - Campañas de sensibilización online, - Mapas y reportes colaborativos - Presentaciones y reportes multimedia - Actividades de educación ambiental digital 	iNaturalist, Google Earth, apps de clima, Canva, ArcGIS, Padlet, Trello, Google Slides, Survey123, Global Forest Watch	<p>In: busca y evaluación de contenido ambiental y de sostenibilidad</p> <p>Co: diseño en proyectos ecológicos y comunidades ambientales</p> <p>Cr: elaborar informes, mapas, presentaciones y campañas digitales</p> <p>Se: protección de datos ambientales</p> <p>Re: uso de apps de seguimiento, mapas, planificación de proyectos y evaluación de impacto ambiental</p>

(*) **Áreas competencia digital (DigComp)** In: Búsqueda, evaluación y gestión de la información / Co: Comunicación y colaboración / Cr: Creación de contenidos digitales / Se: Seguridad, bienestar y uso responsable / Re: Identificación y resolución de problemas

Esta propuesta sobre el desarrollo de la competencia digital de la ciudadanía ofrece un modelo para la educación social como herramienta de análisis que puede guiar su intervención. Dicha propuesta se desarrolla a partir de los ámbitos socioeducativos, necesidades de alfabetización digital, acciones de buenas prácticas, recursos TIC y competencias digitales. A continuación, vemos el sentido y enfoque que juegan estos componentes.

Ámbitos socioeducativos (Identificar los ámbitos de intervención). El punto de partida es la capacidad del profesional de la educación social para identificar y delimitar los ámbitos socioeducativos en los que desarrolla su práctica. Estos ámbitos pueden incluir, entre otros, la educación formal, la educación no formal, el ámbito comunitario, personas mayores, inclusión social, atención a la diversidad funcional, infancia y juventud o el ámbito penitenciario.

Es fundamental conocer el contexto. Cada ámbito presenta características propias en términos de acceso a la tecnología, usos digitales, brechas existentes y condicionantes socioculturales. Este análisis contextual permite comprender no solo dónde se interviene, sino también en qué condiciones estructurales, institucionales y relacionales se desarrolla la acción socioeducativa.

Necesidades de alfabetización digital (Identificar las necesidades vinculadas a cada colectivo). Es imprescindible la capacidad para diagnosticar las necesidades específicas de alfabetización digital de los colectivos en relación con cada ámbito. Estas necesidades no son homogéneas, sino que dependen de variables contextuales como la edad, el nivel educativo, la situación socioeconómica, el capital cultural, el acceso a dispositivos o la experiencia previa con tecnologías digitales.

Este diagnóstico debe integrar una visión amplia de la alfabetización digital, que incluya tanto las habilidades instrumentales (manejo básico de dispositivos y de aplicaciones), así como las habilidades críticas (evaluación de la información, seguridad digital, privacidad) y las competencias sociales (comunicación en entornos digitales, participación ciudadana, etc.). Además, es importante identificar situaciones de vulnerabilidad digital, como la exclusión tecnológica, la dependencia de terceros para usar las TIC o la exposición a riesgos en línea.

Acciones de buenas prácticas (Definir acciones de intervención). El análisis de necesidades debe llevar al diseño de acciones de intervención basadas en buenas prácticas, coherentes con los principios de inclusión, participación, empoderamiento y respeto a la diversidad, entre otros.

Pueden integrar gran variedad de formatos, como talleres formativos, atención personalizada, aprendizaje en proyectos, mentorías digitales o dinamización comunitaria en entornos virtuales. Serán contextualizadas, flexibles y centradas en la persona, favoreciendo aprendizajes transferibles a la vida cotidiana. Adoptarán metodologías activas promoviendo la autonomía, el pensamiento

crítico y el uso responsable de la tecnología, evitando enfoques meramente instrumentales o tecnocentristas.

Recursos TIC (Selección y uso de herramientas TIC). Comprende la identificación, selección y utilización de recursos TIC adecuados a la intervención socioeducativa, como dispositivos (ordenadores, tabletas, smartphones), plataformas digitales, aplicaciones educativas, herramientas de comunicación, entornos virtuales de aprendizaje, etc. Su selección debe responder a criterios pedagógicos, de accesibilidad, usabilidad y pertinencia con las necesidades detectadas.

Se debe considerar el acceso real a estos recursos por parte de los colectivos, promoviendo alternativas inclusivas y sostenibles. Promover una actitud crítica hacia las herramientas digitales, valorando aspectos como la protección de datos, la ética tecnológica, la dependencia tecnológica y el uso responsable.

Competencias digitales (Desarrollo de capacidades de la ciudadanía versus del profesional de la educación social). Integra el análisis para el desarrollo de competencias digitales tanto en los colectivos destinatarios como en los profesionales de la educación social. Estas competencias abarcan conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desenvolverse de manera eficaz, crítica y segura en entornos digitales, favoreciendo la inclusión digital y la participación en la sociedad, reduciendo brechas y promoviendo la autonomía. Se definen alineados con los marcos europeos de competencia digital como DigComp 3.0 (ciudadanía), DigCompEdu (profesional educación social) y DigCompOrg (organización).

Respecto a la ciudadanía, el marco DigComp 3.0 enfoca la intervención a: búsqueda, evaluación y gestión de la información; comunicación y colaboración; creación de contenidos digitales; seguridad, bienestar y uso responsable; identificación y resolución de problemas.

Cada profesional de la educación social puede analizar su competencia digital con DigCompEdu, en las dimensiones: compromiso profesional, creación y gestión de contenidos digitales, enseñanza y aprendizaje con tecnologías, evaluación digital y empoderamiento del alumnado.

A nivel de la organización, DigCompOrg ofrece un marco para evaluar la madurez digital institucional en dimensiones como liderazgo, infraestructura, desarrollo profesional y prácticas educativas, permitiendo alinear la intervención individual con estrategias organizativas.

La articulación de estos marcos permite sistematizar el diseño, desarrollo y evaluación de la intervención. Son un medio para favorecer el desarrollo personal, la inclusión social y la participación comunitaria en la sociedad digital. Las competencias digitales se configuran, así como un eje transversal para la inclusión, la participación y el desarrollo socioeducativo.

4. Roles, funciones y competencia digital del profesional de la educación social

La intervención de los/as educadores y educadoras sociales en la alfabetización digital como agente de mediación, formación e inclusión se puede articular en diversos roles con funciones específicas que implican un dominio sólido de la competencia digital.

Actúa como mediador/a digital, facilitando la comprensión de las tecnologías emergentes entre distintos colectivos. Implica adaptar los contenidos digitales según edad, nivel educativo y contexto social, promoviendo un uso crítico y responsable de la información. Para ello, necesita competencias digitales en el manejo de buscadores, navegadores y plataformas educativas, la capacidad de evaluar la fiabilidad de la información, el conocimiento y la gestión segura de redes sociales y herramientas colaborativas, como espacios de interacción en la sociedad digital.

Ejerce como facilitador/a del aprendizaje, diseñando e implementando acciones formativas en habilidades digitales, desarrollando talleres de alfabetización digital en comunicación y gestión de información, promoción del aprendizaje autónomo, evaluación de progresos, impulso de metodologías activas y participativas. Su competencia digital incluye el dominio de software educativo, plataformas de aprendizaje, herramientas interactivas multimedia, configurar dispositivos y entornos digitales que favorezcan procesos de enseñanza-aprendizaje accesibles e inclusivos.

Rige de promotor/a de inclusión digital, orientado a reeducar las brechas digitales en colectivos vulnerables. Conlleva identificar desigualdades en el acceso y uso a las tecnologías, facilitar recursos digitales, coordinar programas comunitarios de apoyo, diseñar estrategias inclusivas adaptadas a diferentes colectivos y sensibilizar sobre la alfabetización digital. Su competencia digital incluye el manejo de herramientas de accesibilidad, la gestión de programas de inclusión digital y plataformas de aprendizaje comunitario y una visión estratégica para integrar la tecnología como un recurso de inclusión social.

Opera como orientador/a en ciudadanía digital, promoviendo el desarrollo de una participación responsable, crítica y segura en entornos digitales. Entre sus funciones destacan la educación en materia de privacidad, seguridad y ética en línea, así como la capacitación para identificar desinformación, fraudes y otros riesgos digitales. Su competencia implica el conocimiento de medidas básicas de seguridad digital, el uso de herramientas de verificación de información y la gestión adecuada de la privacidad e identidad digital en redes sociales y entornos colaborativos. De este modo, contribuye a la formación de una ciudadanía digital consciente y responsable.

Interviene como acompañante intergeneracional, especialmente con personas mayores o con baja alfabetización digital. Realiza apoyo personalizado en el uso de dispositivos, en trámites en línea y la creación de entornos de aprendizaje seguros, accesibles y motivadores. Su competencia se vincula con el manejo de smartphones, tablets y aplicaciones básicas; herramientas de comunicación como videollamadas, correo electrónico y servicios de mensajería. Además, debe ser capaz de resolver problemas técnicos cotidianos y orientar sobre el uso de plataformas de servicios públicos digitales.

Estos roles evidencian que la labor del profesional de la educación social en la alfabetización digital supera la mera enseñanza técnica, integrando funciones pedagógicas, sociales y éticas basadas en una competencia digital amplia y contextualizada, orientada a una inclusión tecnológica equitativa y sostenible.

5. Integración TIC en las organizaciones socioeducativas

La integración de las TIC en las organizaciones socioeducativas constituye un proceso estratégico de transformación organizativa que afecta a la cultura institucional, las dinámicas de trabajo y los procesos de comunicación y gestión del conocimiento. Su proyección en el equipo de trabajo es clave para el buen funcionamiento de la organización, implicando:

- Plan TIC institucional. *Diseñar, implementar y evaluar un Plan TIC alineado con el proyecto educativo y organizativo*: debe actuar como eje estratégico que oriente la integración de las tecnologías en todos los niveles de la organización. Incluye objetivos claros, líneas de acción, responsables, temporalización e indicadores de evaluación. Permite evitar actuaciones aisladas y dar coherencia a la acción institucional.
- Infraestructuras tecnológicas. *Garantizar recursos TIC suficientes, actualizados y accesibles*: implica proveer dispositivos, conectividad de calidad, software adecuado y servicios de mantenimiento. Una infraestructura sólida reduce la brecha digital interna y facilita el desarrollo de las actividades profesionales del equipo.
- Formación y desarrollo profesional. *Promover la formación continua en competencia digital del equipo*: con acciones formativas adaptadas a niveles y perfiles profesionales en el uso técnico de herramientas y su aplicación pedagógica o socioeducativa, promoviendo la innovación, la autonomía y la mejora de la práctica profesional.
- Entornos de comunicación interna. *Implementar y consolidar herramientas digitales para la comunicación y coordinación*: el uso de plataformas colaborativas como intranets, entornos de aprendizaje o aplicaciones de mensajería profesional permite agilizar la comunicación, compartir información, tomar decisiones y fortalecer el trabajo en equipo, especialmente en contextos híbridos o distribuidos.

- Web institucional y presencia digital. *Desarrollar una web institucional y RR.SS.:* actúan de carta de presentación de la organización, canal de comunicación con la comunidad y espacio de transparencia. Debe ser accesible, clara, actualizada y coherente con la identidad institucional, integrando información relevante, recursos y servicios digitales.
- Cultura organizativa digital. *Fomentar la cultura basada en la innovación, colaboración y uso crítico de las TIC:* no basta con tener tecnología; es necesario promover actitudes positivas hacia su uso, acompañar procesos de cambio y generar un clima que valore la experimentación, el aprendizaje compartido y la mejora continua.
- Gestión del conocimiento. *Crear sistemas para almacenar, compartir y reutilizar recursos digitales:* incluye crear repositorios digitales, bancos de buenas prácticas y espacios colaborativos que permitan capitalizar el conocimiento generado por la organización, evitando su pérdida y favoreciendo el aprendizaje organizativo.
- Liderazgo y coordinación TIC. *Definir figuras o equipos responsables de la dinamización tecnológica:* el liderazgo TIC es clave para impulsar y coordinar iniciativas digitales. Facilita la planificación, implementación y seguimiento de las acciones, favoreciendo la implicación compartida del equipo de trabajo y la sostenibilidad de las acciones emprendidas.
- Evaluación y mejora continua. *Diseñar mecanismos de seguimiento y evaluación de la integración TIC:* la fijación de indicadores, la recogida sistemática de datos, la reflexión sobre la práctica y la revisión periódica de las estrategias permiten ajustar las acciones, detectar necesidades y garantizar la calidad del proceso de integración tecnológica.
- Seguridad y uso ético. *Implementar políticas de protección de datos, ciberseguridad y uso responsable:* las organizaciones deben garantizar entornos digitales seguros, según la normativa vigente y promoviendo prácticas éticas en el uso de la tecnología, tanto a nivel profesional como en la interacción con usuarios.
- Relación con la comunidad. *Usar las TIC para fortalecer la comunicación con familias y entorno social:* las tecnologías digitales facilitan la apertura de la organización hacia su contexto, mejorando la participación, la transparencia y la colaboración con otros agentes socioeducativos.

6. Conclusiones

A modo de conclusión, cabe destacar la importancia de reconocer y fortalecer el papel de la figura profesional de la educación social en la alfabetización digital, entendida como un elemento clave para la inclusión, la participación y el bienestar de la ciudadanía en una sociedad digital.

En primer lugar, es necesario poner en valor su papel como agente educativo esencial en contextos de vulnerabilidad, exclusión social o brecha digital, promoviendo no solo habilidades técnicas, sino también un uso crítico, ético y

responsable de las tecnologías, basado en valores como la equidad, la inclusión y el empoderamiento, que promueva una ciudadanía digital activa y crítica.

Asimismo, es clave implementar su competencia digital en la formación inicial universitaria de forma transversal desde todas las áreas de conocimiento, dotándole de herramientas para intervenir en diversos ámbitos socioeducativos y afrontar los retos de la sociedad digital. La carencia o el insuficiente desarrollo de su competencia digital limita su desarrollo profesional y contribuye a la reproducción y ampliación de las desigualdades y brechas existentes.

Además, esta competencia debe abordarse desde una concepción sistémica de la sociedad, valorando la interdependencia entre agentes, contextos y estructuras de la acción socioeducativa, con un enfoque colaborativo e institucional, integrado en las organizaciones socioeducativas. Esto implica identificar ámbitos de intervención, servicios TIC, prácticas TIC de la ciudadanía, necesidades de alfabetización digital, la proyección de buenas prácticas e integración de recursos TIC, favoreciendo el desarrollo de competencias digitales tanto a nivel de la organización como de la ciudadanía.

Finalmente, es clave que los/as profesionales de la educación social, desde la formación inicial, experimenten metodologías activas proyectando ecosistemas de aprendizaje con TIC, optimizando su capacidad de respuesta a las demandas técnicas y metodológicas del entorno, al tiempo que mejora su competencia digital y capacidad para promover procesos de alfabetización digital adaptados a los distintos contextos de intervención.

Bibliografía

- Aranda, D., Fernández-de-Castro, P. y Martínez, S. (2022). *Libro Blanco: competencias en educación social digital orientadas a una ciudadanía digital y la participación juvenil*. <http://hdl.handle.net/10609/147080>
- Cajavilca Reyes, K., Perez-Hernandez, E., y Cerrillo Martín, R. (2025). Alfabetización Digital Crítica en espacios educativos no formales. *Digital Education Review*, 47, 29-43. <https://doi.org/10.1344/der.2025.47.29-43>
- Cosgrove, J., y Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework - Fifth Edition*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/0001149>, JRC144121
- 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. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, 147-166. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn78id371198>
- Fernández-de-Castro, P., Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Aranda, D., y Sampedor, V. (2023). Alfabetización digital para la educación social: de

las competencias digitales a los conocimientos críticos. *EDUCAR*, 60(1), 49–65. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1722>

Fernández-de-Castro, P., Bretones, E., Solé, J. y Sampedro, V. (2022). Educación social digital: Una exploración de la formación y las competencias digitales de los profesionales de la educación social. *TechnoReview*, 11(1), 13-27. <https://doi.org/10.37467/gkarevtechno.v11.3113>

Guerrero-Puerta, L. M., Cacheiro-Gonzalez, M.L. y Martínez-Enriquez, P. (2025). Competencia Digital de los estudiantes de Educación Social: del saber hacer a la proyección profesional. *RiITE*, 19, 47-63. <https://doi.org/10.6018/riite.684031>

Kampylis, P., Punie, Y., y Devine, J. (2016). *Promoción de un Aprendizaje Eficaz en la Era Digital: Un Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes* (EUR 27599 EN; Trad. INTEF). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://doi.org/10.2791/54070>

Redecker, C. (2020) *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional). (Original publicado en 2017). https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/184029/free_download/

Silva-Quiroz, J. E. S. y Lázaro-Cantabrana, J. L. (2020). La competencia digital de la ciudadanía, una necesidad creciente en una sociedad digitalizada. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 37-50. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1743>

Aprendizaje con tecnologías para la intervención socioeducativa

María-Carmen Ricoy
Universidade de Vigo
cricoy@uvigo.gal

1. Introducción

Por su complejidad la intervención socioeducativa acapara una gran cantidad y variedad de recursos, entre ellos, los de tipo tecnológico representan un papel destacado. En ella, hay que tener en cuenta la diversidad y amplitud de ámbitos de trabajo desde los que se puede intervenir. A la educación social le atañen contextos muy diversos, por ejemplo, asociados con la actividad escolar y ampliamente con la extraacadémica, considerando las diferentes etapas vitales de las personas. A su vez, el aprendizaje con tecnología digital exige un planteamiento plural y diversificado para facilitar la formación de los/as futuros/as profesionales de la educación social. Así mismo, cada vez en mayor medida, la intervención socioeducativa requiere la utilización de recursos digitales sustentado en metodologías activas o en estrategias innovadoras, creativas y reflexivas. De hecho, la tecnología integra componentes sustanciales para la innovación educativa, al disponer de potentes y variadas herramientas para incentivar o motivar en el proceso de aprendizaje en contextos plurales y singulares.

En concordancia con la sociedad contemporánea la utilización de los recursos digitales en la intervención socioeducativa ha de plantearse no solo desde la faceta instrumental, sino considerando sus atributos en el proceso de aprendizaje, para su posible proyección laboral, particularmente en la educación social. En ella, cabe mencionar la aplicabilidad digital desde muchas y muy variadas facetas. Asimismo, dependiendo del tipo de dimensión a desarrollar puede requerirse un abordaje combinado o integrado (por ejemplo: didáctico-comunicativo; ocio y sociocultural).

Por la dificultad que supone afrontar los retos y el propio potencial que la tecnología digital brinda, trataremos de aportar una fundamentación o un somero análisis sobre algunos de los aspectos candentes en torno a la formación del educador/a social. En este sentido, este trabajo tiene como finalidad

contribuir a la reflexión y abordar un análisis argumentativo primordialmente sobre el proceso de aprendizaje con la tecnología digital para la intervención socioeducativa del/de la educador/a social.

2. Contextualización

En la clasificación sobre los ámbitos/áreas de trabajo de la educación social cabe recordar que se puede considerar un enfoque transversal integrando diferentes sectores, áreas y colectivos. A pesar de continuar siendo la educación social un campo emergente y dinámico, a groso modo para delimitar los ámbitos de actuación pueden contemplarse, al menos: las diferentes etapas vitales o las franja de edad de los colectivos (infancia, niñez, adolescencia, juventud, adultez y personas mayores); las necesidades, peculiaridades y demandas de diferentes personas o grupos sociales; así como los contextos institucionales (sistema educativo, de atención social, sociosanitaria, ocio, etc.) desde los que se aborden acciones o intervenciones socioeducativas. La educación social tiene entre sus finalidades el desarrollo psicosocioeducativo de los/as ciudadanos/as.

Existen otras variables o matices para tener en cuenta en el trabajo desde la educación social, por ejemplo, para el diseño y la intervención socioeducativa las asociadas al: género, factores socioculturales, económicos, etc. Con relación a las posibles necesidades y problemáticas de las personas o grupos sociales son de indicar las relacionadas con la pobreza, discriminación, exclusión social o vulnerabilidad, adicciones, drogodependencias, diversidad funcional, etc. Es de señalar que estos aspectos no son unívocos, ya que pueden presentarse interconectados (pobreza, exclusión social, diversidad funcional, etc.). En la línea de lo expresado, las tecnologías aplicadas al campo de trabajo de la educación social abarcan un macro contexto, por la enorme cantidad y diversidad de ámbitos que le son de atribución.

3. Retos de la educación apoyada en tecnología

Afortunadamente la digitalización ha ampliado la democratización de la comunicación y en general el acceso a la información, así como a numerosos recursos y servicios. Las herramientas o los contextos del ciberespacio emergentes presentan multitud de oportunidades y desafíos (Forero-Arango et al., 2023); al igual que los propios contextos físicos o de intervención que son objeto de la educación social. Además, en el proceso de formación las transformaciones que se necesitan, en el mundo globalizado en el que nos encontramos, no son únicamente de tipo tecnológico sino también culturales, organizativas y metodológicas (Cabero, 2020).

En general el proceso de enseñanza-aprendizaje con tecnología, para la formación del/de la educador/a social, se fue articulando y consolidando con un sostén teórico y, en menor medida, innovador; más allá de su vertiente instrumental que, a su vez, es necesaria (como faceta práctica) tal como refleja la propia evolución y emergencia de su nomenclatura (Tecnología Educativa -TE-; Recursos Tecnológicos -RT-; Nuevas Tecnologías -NNTT-; Tecnologías de la Información y Comunicación -TIC-; Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento -TAC-; Tecnologías para el Empoderamiento y Participación -TRIC-, etc.). De hecho, siguiendo a Vázquez-Cupeiro y López-Penedo (2016), la innovación educativa vinculada a la TE debe de ser constitutiva de sus propios fundamentos teóricos, valores, propósitos, contribuciones y articulaciones prácticas.

La creación de herramientas y contenidos aplicables al campo socioeducativo resulta, cada vez, más fácil y sostenible; pudiendo desarrollarse de modo colaborativo y compartirlos con infinidad de coetáneos, educadores/as sociales, otros profesionales o usuarios/as. En este sentido, se lleva debatido sobre la necesidad de un cambio paradigmático del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no termina de configurarse con unas bases claras y sólidas; pese a la urgencia de afrontar los desafíos tecnológicos que en general exige el proceso formativo, y particularmente para el trabajo en la educación social. A lo que cabe añadir la existencia de una sociedad cada vez más digitalizada y globalizada, con poco énfasis en la glocalización.

La reciente revolución digital que también afecta a los procesos socio educativos está asociada en los últimos años con la IA generativa, que produce una gran expectación, una enorme preocupación y debe de afrontar grandes retos. Podría decirse que la utilización de sus herramientas causa intranquilidad también a los/as profesionales de la educación social y a las familias (sobre todo de los/as menores), además de a las autoridades con responsabilidad o a los/as expertos/as y en general al conjunto de la ciudadanía. La propia UNESCO (2023) se ha posicionado al respecto recomendando prudencia con la utilización de las herramientas de la IA generativa. Con todo, la cautela no puede limitarse a impedir o posponer la utilización de unas herramientas tan potentes, inquietantes y atractivas para muchas personas, ni a aplazar la aparición de los graves problemas que puedan producir en el estudiantado o los/as usuarios/as. Es necesario que los profesionales de la educación social se formen para afrontar los complejos desafíos con la sensatez y contundencia necesaria. El potencial de la IA debe ayudar también a facilitar nuevas oportunidades para mejorar la educación social. Nos guste o no la tecnología manipula, moldea, determina en gran medida las relaciones y cuenta con elementos de peso para configurar la realidad en cualquier etapa vital. Por ello, educar para un uso responsable, crítico y ético de la tecnología es fundamental y pasa por anticiparnos, desde la educación social, preferentemente con medidas preventivas. Este enfoque posibilitará atajar posibles problemas que, sin duda, desencadenará la IA.

Trejo-Quinana (2023) ha calificado la IA generativa como una tecnología disruptiva. A pesar de que, en un primer momento, las reticencias drásticas son esperables la aplicación de la prohibición no es un criterio útil, ni pragmático a medio plazo. Hay que tener en cuenta que la formación o la apropiación, se quiera o no, que se produce en los contextos socioeducativos no es la única, ni la más beneficiosa. La confluencia entre la formación académica y las dinámicas que se generan en los diferentes contextos (escolares o académicos y extraescolares) es estrechísima e interactúan con gran dinamismo. Las personas estamos constantemente aprendiendo, socializando y comunicándonos a través de la interacción con otras, así como con los dispositivos o con las herramientas digitales más expandidas. Lo que, a su vez, genera importantes brechas digitales entre la ciudadanía, tanto por la desigualdad en la propia disponibilidad de los recursos, como consecuentemente en su utilización, accesibilidad, etc. Desafíos que es necesario mitigar desde la educación social en un mundo con grandes desigualdades, por ejemplo, en relación con las oportunidades y la distribución o la ausencia/escasez de los recursos digitales.

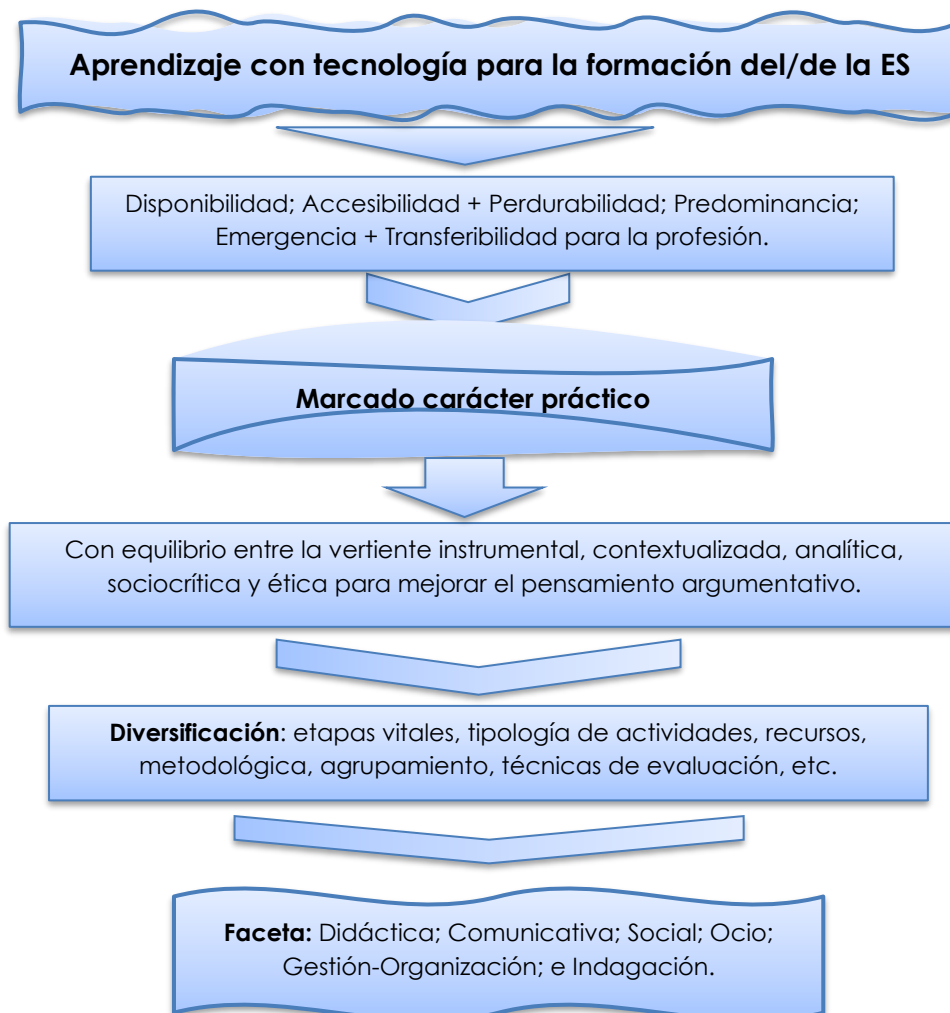
En la línea de lo expresado las nuevas necesidades, problemáticas y tendencias exigen un cambio en el marco teórico-práctico de la disciplina de TE, que involucra también a la educación social. A su vez, según Dueñas et al. (2024) el desarrollo de la innovación en las prácticas socioeducativa implica una renovación para la actuación de los/as educadores/as. Teniendo que considerar las variables que intervienen en los procesos formativos se han de afrontar desafíos sustanciales y asumir, que tanto los cambios estructurales, como funcionales en una organización generan preocupaciones, conflictos, resistencias u obstáculos. Además, con la utilización de la tecnología digital se puede acceder a un gran volumen de información y manejar una enorme cantidad de contenidos (Cruz Pérez et al., 2019), en concreto en contextos democráticos, por cualquier usuario/a. Hechos que, a su vez, abren nuevas posibilidades para utilizar estrategias de aprendizaje innovadoras o creativas en la educación social, que pueden mejorar la formación inicial y continua y en consecuencia la intervención socioeducativa.

4. Aproximación analítica al aprendizaje digital

Una preocupación acuciante, a la que nos sumamos, es la posible contribución desde la tecnología digital como una parte del conjunto de la formación que ha de adquirir el/la educador/a social. El debate sobre cuáles son los elementos o componentes relevantes para focalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la tecnología para la intervención socioeducativa por los/as potenciales educadores/as sociales es controvertido y prolijo. Por ello, aportaremos una reflexión analítica fundamentada en la literatura científica, así como en nuestra experiencia docente e investigadora sobre diferentes aspectos cruciales (figura 1).

Figura 1

Enfoque y perspectivas para el aprendizaje digital



Desde el encuadre situacional descrito en el apartado de contextualización, para el campo de trabajo de la educación social, proponemos para el proceso de enseñanza-aprendizaje con la tecnología partir de la accesibilidad o disponibilidad tangible a los recursos digitales en el marco institucional, comunitario o personal; además de la combinación entre su perdurabilidad, su predominancia y la emergencia de las herramientas digitales, así como de su posible transferibilidad a los respectivos ámbitos, áreas e instituciones susceptibles de trabajo de los/as profesionales de la intervención socioeducativa. Es necesario apreciar el marcado enfoque práctico de la tecnología, aunque cuidando el equilibrio entre su vertiente instrumental y la contextualizada (atendiendo en lo posible a la amplísima actividad de la profesión del educador/a social, para facilitar al alumnado en formación la familiarización con la realidad laboral). Todo ello, conjugado con una perspectiva analítica, sociocrítica y ética que mejore el pensamiento

argumentativo, juicioso y significativo para reforzar la metacognición del estudiantado.

Siguiendo la línea de lo expresado icónicamente, otro elemento relevante es la diversificación en cuanto a las respectivas etapas vitales, dado que las acciones de los/as educadores/as sociales atañen a su totalidad; además de atender a una gran multiplicidad de tipologías de actividades que puedan abarcar el enfoque didáctico, comunicativo o social, de ocio, la animación sociocultural, el desarrollo comunitario, la gestión-organización y la indagación o investigación. Así como la consideración de la pluralidad metodológica priorizando la implementación de estrategias activas y colaborativas; la variedad en los agrupamientos y cierta diversificación en las técnicas de evaluación, que aun priorizando las cualitativas se combinen con alguna cuantitativa.

Los factores de mayor relevancia para un adecuado aprovechamiento de la tecnología se asocian con el fortalecimiento de la competencia digital, la actitud frente a la tecnología y la acción pedagógica (Paz Saavedra et al., 2022). Por ello, hay que tener en cuenta que la inclusión significativa de las TIC en el contexto profesional de la educación social exige una alfabetización digital sólida, así como la generación o actualización constante de competencias (transversales, genéricas y específicas de formación disciplinar y profesional) y la incentivación de expectativas valiosas de cara al ejercicio laboral. Por tanto, no puede descuidarse el manejo técnico de los dispositivos o recursos, la formación pertinente en contenidos teóricos y la metodología didáctica (como base del diseño y de la implementación), pasando por el desarrollo de la capacidad para seleccionar en cada situación los más adecuados y la consolidación de una formación crítico-reflexiva y ética consistente. Estas últimas se hacen cada vez más necesarias ante el auge incesante y los derroteros, no siempre apropiados o beneficiosos, que la tecnología digital puede provocar a las personas o grupos. Más todavía con colectivos infantiles, de adolescentes y de personas muy mayores, por la enorme vulnerabilidad que pueden presentar ante la exposición a situaciones imprevisibles, nocivas, peligrosas, etc.

4.1. Estrategias didácticas

Es de remarcar que los cambios tecnológicos, en particular, en las últimas décadas han sido muy acelerados. De modo que, el universo tecnológico invita a asumir retos en la educación social que es deseable que se promuevan desde dinámicas activas y creativas. De hecho, de un modo u otro, la tecnología simboliza la innovación y presumiblemente la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje pudiendo, además, fortalecer el de comunicación y socialización. En este entramado la Didáctica ha de buscar convergencias con la tecnología emergente para integrarla en los contextos socioeducativos, con la finalidad de garantizar un aprendizaje que resulte de utilidad al estudiantado y a

egresados/as (Beltrán et al., 2015); que vendrá a reforzar, por ejemplo, la faceta sociocomunicativa y de redes en los ámbitos de trabajo de la educación social. No en vano, los/as profesionales de la educación social son responsables directos/as, entre otros, del diseño y organización del trabajo en el proceso formativo.

En la educación en general se producen cambios inducidos por la tecnología, aunque con una repercusión metodológica muchas veces cuestionable. La relación entre tecnología e innovación didáctica debe continuar reforzándose para una formación sólida de los/as educadores/as sociales. Por tanto, es otro reto que ha de afrontarse con mayor contundencia o empeño a medio plazo. Sobre la formación de los/as educadores/as sociales asociada con la cuestión metodológica, cabe señalar el papel de las plataformas de teledocencia, en el contexto universitario, con una utilización académica generalizada en nuestro país. Sin embargo, su aplicación tiene que ir más allá del uso rudimentario, como simples repositorios o expositores de materiales digitales. Es necesario que permitan y cuenten con posibilidades técnicas para avanzar en la integración de estrategias innovadoras. De hecho, algunas aplicaciones digitales, de acceso libre, disponen de herramientas interesantes para generar contenidos socioeducativos; ofreciendo, a su vez, posibilidades para realizar el seguimiento del estudiantado o su autoseguimiento en el proceso de aprendizaje.

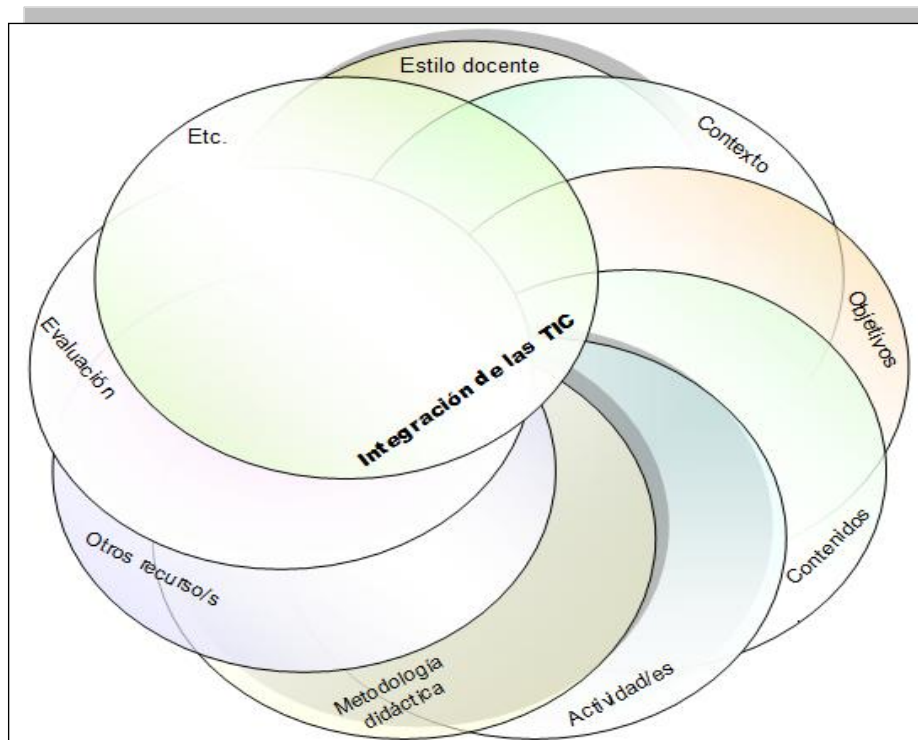
En España las políticas sobre de inclusión de las TIC en la formación, no siempre han sido las más idóneas, ya que se han movilizado bajo un prisma vinculado en exceso con la propia presencia tecnológica de estos medios en las instituciones, desde la derivación de la realidad social y empresarial, más que como una apuesta directa y decidida para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, es necesario que continúen reforzándose las dinámicas activas promovidas desde la universidad, para impulsar un uso creativo y adaptativo en el estudiantado de educación social, que facilite su aproximación al trabajo profesional. En algunos casos también puede dar buenos resultados una estrategia de reflexión pedagógica (Recio-Muñoz y Santoveña-Casal, 2024). Para ello, ha de incentivarse en los futuros profesionales de la educación social su autocrítica, resiliencia, corresponsabilidad y sentido ético.

La metodología didáctica propuesta para el aprendizaje con tecnología ha de ser coherente con la forma en que los/as docentes universitarios entienden el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo mucho que ver con el estilo del equipo de profesionales implicados. En este sentido ha de estar en consonancia con el estilo docente (sus discursos pedagógicos, concepción de la enseñanza, habilidades, valores, etc.) y el estilo de aprendizaje del estudiantado de educación social, así como con el carácter de la formación (inicial o continua) o el contexto en el que se lleva a cabo, las áreas de trabajo, finalidades planteadas, disponibilidad de los recursos, actividades, estrategias didácticas, tipología de intervención, etc. Siendo fundamental considerar las

singularidades, necesidades, posibilidades, potencialidades y expectativas del grupo o colectivo con el que se trabaje (figura 2).

Figura 2

Componentes para considerar en la inclusión curricular de la tecnología



Las estrategias didácticas han de estar encaminadas a desarrollar, entre otras, la motivación y curiosidad del estudiantado de educación social, su participación dinámica, compromiso y autonomía. Cabe mencionar entre las estrategias activas para el desarrollo del aprendizaje con tecnología el: relato; clase invertida (*flipped classroom*); aprendizaje situado; aprendizaje basado en problemas; aprendizaje basado en proyectos; centros de interés; aprendizaje lúdico o gamificado; *role-playing*, caso hipotético/estudio de caso/caso práctico; torbellino de ideas (*brainstorming*); aprendizaje cooperativo.

La inclusión de las TIC en la formación del educador/a social se ha de plantear desde opciones pedagógicas realistas, de utilidad y significado para este estudiantado como futuro profesional; sin olvidar que los principios psicosocioeducativos sean lo sustantivo y los medios/recursos, el adjetivo. Con todo, ante un panorama tan complejo es necesario continuar repensando los procesos de innovación incorporados, en los contextos de formación, en una sociedad digital en continuo auge (García-García et al., 2023).

Los procesos de intervención desde la educación social, en el que se integren las TIC, deben de incluir los pertinentes criterios y principios de valor, las bases epistemológicas, sociales, culturales y educativas que fundamentan las metas, los contenidos elegidos, las actividades, la metodología y evaluación, así como

los componentes organizativos (cronograma, agrupamiento, etc.). Sin olvidar que la simple presencia de los recursos digitales puede inducir a la realización de acciones novedosas. Sin embargo, el desafío para la educación social está en la integración de la tecnología a través de la incorporación de un cambio curricular sustancial, promovido desde una metodología innovadora.

4.2. Recursos digitales en la formación para la intervención

Cabe recordar que el aprendizaje con tecnología digital para la intervención socioeducativa del estudiantado de educación social, más allá de los recursos humanos y las infraestructuras físicas de la universidad (como aulas, biblioteca, laboratorios tecnológicos y otros espacios flexibles) y del entorno, para el desarrollo de la praxis requiere la utilización de recursos materiales y virtuales. El aprendizaje con tecnologías para la intervención socioeducativa se ha de sostener en buena medida en los recursos digitales más populares. De hecho, no es posible utilizar el enorme abanico. Por ello, los criterios de selección atenderán principalmente a la propia disponibilidad de los dispositivos (hardware), programas y aplicaciones (software) en el contexto institucional de referencia. Además, en lo posible, se aprovecharía la instauración y disponibilidad de éstos entre el propio estudiantado de educación social, como componente o elemento motivador y utilitario. Otros aspectos para tener en cuenta son la accesibilidad y gratuidad de los recursos TIC para los diversos contextos del campo de trabajo de la educación social.

Son de señalar algunos recursos digitales específicos para promover el aprendizaje con tecnología desde un enfoque primordialmente práctico o aplicado, atendiendo al hardware disponible: ordenador de mesa, portátil, tableta, smartphone, radio, TV, router o wifi, pantallas, cañón, ratón, teclado, pizarra digital, pendrive (para guardar o almacenar productos e información), impresoras, etc.; y al software: plataforma de teledocencia (como moovi/moodl), aplicaciones o herramientas digitales diversas, podcast, bancos de imágenes y sonidos, repositorios de vídeos, bases de datos, servidores en la nube, páginas webs, procesadores, conversor a PDF, compresores, etc. Es necesario conocer diversos mecanismos informáticos y telemáticos, así como el ejercicio de cierta manipulación (de imagen, texto, etc.). Con todo, entre las cuestiones nucleares en la formación del educador/a social, para la intervención socioeducativa, ha de estar una capacitación en competencias múltiples (en conceptos, procedimientos, habilidades, destrezas, valores, etc.) para el ejercicio de la profesión.

La presencia e influencia que la tecnología ejerce sobre la ciudadanía es un hecho, así como su potencial informativo-formativo y los posibles efectos nocivos que puede generar. Con todo, el uso significativo de las TIC en las diferentes áreas de trabajo de la educación social tendrá mucho que ver con encaminar oportunamente al estudiantado con la familiarización de las mismas, como una oportunidad para un primer acercamiento. Dado que una mayor

presencia de dispositivos tecnológicos en los espacios de formación no siempre deriva en un uso significativo, ni adecuado de los mismos; pudiendo limitarse el incentivo a la propia novedad de los aparatos o supeditarse al tecnicismo. A sabiendas que su incremento sostenido en el tiempo, las facilidades de acceso y la utilización habitual de la tecnología ha producido en general un impacto positivo en las organizaciones, también las formas de aprender, trabajar y comunicarse han mejorado sustancialmente (Hinojo-Lucena et al., 2021; Rowston et al., 2022). Hechos que, presumiblemente, repercutirán muy positivamente en la intervención socioeducativa del trabajo desarrollado por el educador/a social.

Coincidimos con Tapia (2018) en que descubrir el potencial de las TIC es una tarea para desarrollar en la formación inicial, e incluso, continua de los/as educadores/as sociales. De hecho, para un aprendizaje sustancial de la tecnología digital, que posibilite a los/as educadores/as sociales un uso solvente en los contextos socioeducativos (entre otros), se hace necesaria una formación inicial y actualizar a lo largo de su labor las competencias tecnológicas acordes con el trabajo presente y emergente que ejerzan. La calidad de la formación inicial y de la continua, junto a la actitud del estudiantado de educación social y de sus profesionales son factores clave en la integración educativa de los recursos digitales.

La inclusión de las TIC en los campos de trabajo de la educación social exige lógicamente el manejo técnico, al que ya hemos hecho alusión. Con todo, hemos de procurar no caer en lo que se ha calificado de puro activismo digital, referido a la utilización de los dispositivos sin continuidad o significado contextual, provocando cierto “vacío pedagógico” (Aguilar Forero y Cifuentes, 2019). Además, los futuros profesionales de la educación social han de formarse para poder determinar los criterios de selección en el uso de los recursos digitales, conocer cuáles son sus posibles funciones, características y posibilidades o el potencial de éstos para la intervención educativa, lúdica, sociorelacional, de ocio, etc. Sin olvidar, que el trabajo con las TIC requiere de estrategias para la creación o producción y adaptación que se ha de generar para un contexto preciso (en una posible área de trabajo de entre las múltiples que hemos referido), con un colectivo, grupo o persona, con una estructura organizativa y con las estrategias apropiadas. Para ello, puede resultar muy útil la ubicación de los dispositivos en espacios de fácil acceso o compartido, que permitirá beneficiarse de su polivalencia; así como la utilización de estrategias colaborativas (Gómez Monsalve, 2021).

Apostamos por orientar el desarrollo del aprendizaje para la intervención socioeducativa por planteamientos en los que, teniendo la tecnología digital como un eje vertebrador o relevante, se ponga el énfasis en la dimensión pedagógica desde el desarrollo de estrategias activas, con un modelo formativo sociocrítico. Para ello, se partirá principalmente del abordaje de proyectos, centros de interés, actividades o prácticas que se construyan a través

de procesos de indagación, procurando que el estudiantado de educación social interactúe con diversidad de herramientas o recursos digitales. En todo caso, coincidiendo con Suárez Pazos (2008), defendemos el uso de recursos y actividades con valor socioeducativo plural o polivalente.

5. Conclusiones

Como corpus dinámico y emergente que es la tecnología, cada vez más, cuenta con enormes posibilidades y potencialidades que permiten realizar múltiples y variadísimas intervenciones socioeducativas, en ámbitos muy distintos de la educación social. Con todo, no puede omitirse que el uso de la tecnología digital puede llegar a producir graves efectos perversos o nocivos para el equilibrio personal y comunitario. En este sentido son polémicos los asociados con los dispositivos móviles y las redes sociales, por ejemplo, en la infancia y en la adolescencia.

La formación, una vez más, será una pieza clave para la adquisición de la competencia digital del estudiantado de educación social. Siendo importantísimo en la solidez de su bagaje el afianzamiento e integración de múltiples competencias, para un uso provechoso o apropiado de los dispositivos y herramientas digitales. Éstos y otros recursos no digitales serán piezas esenciales para la consolidación de la innovación educativa y una laboral optimizadora en los ámbitos de trabajo de la educación social. Con todo, la formación en, con y para el uso de la tecnología digital para la intervención socioeducativa de los/as futuros/as educadores/as sociales ha de contemplar la vertiente instrumental (atendiendo a la proyección práctica), teniendo muy presente los diversos contextos de trabajo de la profesión, la formación en valores, en juicio sociocrítico, analítico y ético para desarrollar el pensamiento argumentativo; así como otras atribuciones, problemáticas y exigencias que requiere el propio empleo de estos recursos (tanto desde la aplicación personal, como con la desencadenada en la proyección laboral desde la educación social).

Es deseable que en el futuro se continúe avanzando en la calidad de los diseños y de la implementación socioeducativa, desde concepciones constructivistas y críticas con la inclusión de materiales digitales de amplia interactividad. Sin olvidarse de la pertinente integración con las estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje significativo de los/as futuros/as educadores/as sociales. Hay que tener presente que la educación social es una profesión en expansión, sobre todo en relación con sus ámbitos de trabajo (acrecentados sustancialmente en la última década). Por ello, se deberá continuar consolidando e incrementando el corpus de conocimiento dinámico de la tecnología, para facilitar al estudiantado de educación social la formación más útil en un mundo cambiante.

Bibliografía

- Aguilar Forero, N. y Cifuentes, G. A. (2019). Education, Activism and Digital Technologies. A Systematic Review. *Education in the knowledge Society (EKS)*, 20, 1-14. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a14
- Beltrán, A. D., Guillermo, M. C, Martín, M. y Trejo, M. C. (2015). La tecnología educativa: un área por concretar en una facultad del sureste de México. *Innovación Educativa*, 15(69), 99-114.
- Cabero, J. (2020). Tecnología y enseñanza: retos y nuevas tecnologías y metodologías. *CITAS*, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.15332/24224529.6356>
- Cruz Pérez, M. A., Pozo Vinuesa, M. A., Aushay Yupanguí, H. R. y Arias Parra, A. D. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *e-Ciencias de la Información*, 9(1). <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- Dueñas, M., Tejada, J. y Pozos, K. V. (2024). Diseño y validación de una escala de autoevaluación de la competencia digital docente y actitud hacia la innovación educativa del profesorado en servicio. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 239-252. <https://doi.org/10.5209/rced.85257>
- Forero-Arango, X., Segura, H. y Sánchez, C. R. (2023). Uso de estrategias apoyadas en TIC y virtualidad: una oportunidad para explorar las posibilidades del entorno digital. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(1), 57-72.
- García-García, M. A., García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. y Arévalo-Duarte, M. A. (2023). Ejes estructurantes de la innovación educativa en contextos tecnológicos. Descripción y análisis desde la teoría fundamentada (TF). *Revista Complutense de Educación* 35(2), 271-283. <https://doi.org/10.5209/rced.83180>
- Gómez Monsalve, W. D. (2021). El Crowdsourcing, los roles compartidos y las nuevas formas de producción en el audiovisual comunitario. *Razón y Palabra*, 25(110), 202-2017.
- Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., Trujillo-Torres, J. M. y Romero-Rodríguez, J. M. (2021). Uso problemático de Internet y variables psicológicas o física en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e13.3167>
- Paz Saavedra, L. E., Gisbert, M. y Usart, M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 63, 93-130. <https://doi-org.are.uab.cat/10.12795/pixelbit.91652>

- Recio-Muñoz, F. y Santoveña-Casal, S. (2024). Círculos de Reflexión Pedagógica para el desarrollo de la Competencia Digital Docente. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 283-296.
- Rowston, K., Bower, M. y Woodcock, S. (2022). The impact of prior occupations and initial teacher education on post-graduate pre-service teachers' conceptualization and realization of technology integration. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(5), 2631-2669. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09710-5>
- Suárez Pazos, M. (2008). Os medios audiovisuais como recurso didáctico. En VV. AA., *Prácticas educativas innovadoras na universidade* (pp. 161-168). Universidade de Vigo/ Tórculo.
- Tapia, H. G. (2018). Actitud hacia las TIC y hacia su integración didáctica en la formación inicial docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), pp. 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34437>
- Trejo-Quinana, J. (2023). Más preguntas que respuestas. La inteligencia Artificial y la educación. *Perfiles Educativos*, 11(5), 43-55.
- UNESCO (2023). *La escuela en la era de la inteligencia artificial*. UNESCO.
- Vázquez-Cupeiro, S. y López Penedo, S. (2016). Escuela, TIC e innovación educativa. *Digital Education Review*, 30, 248-261.

La formación inicial de los/as educadores/as sociales en torno a las tecnologías

Carolina Rodríguez-González
Universidade de Santiago de Compostela
carolina.rodriguez@usc.es

Ana Rodríguez-Groba
Universidade de Santiago de Compostela
ana.groba@usc.es

Ángela González-Villa
Universidade de Vigo
angela.gonzalezvilla@uvigo.gal

Uxía Regueira
Universidade de Santiago de Compostela
uxiafernandez.regueira@usc.es

1. Ser educador/a social en un mundo digital

Los retos a los que han de enfrentarse los/as profesionales de la Educación Social en la actualidad son complejos, múltiples y variados. Hoy en día, la sociedad se caracteriza por ser incierta, volátil y cambiante, una modernidad donde los valores y principios que reinan son aquellos vinculados con la novedad, la precariedad, la inestabilidad y la hibridez. El auge de los medios ha catapultado una realidad donde cada aspecto de la cotidianidad se encuentra permeado por lo digital.

La denominada por algunos autores como Sociedad Posdigital (Escaño, 2019) introduce nuevos desafíos en esferas clave tales como el hogar, el trabajo, el ocio o la educación, al conformarse todas ellas también desde la virtualidad. Esta concatenación no solo supone una mayor expansión de los dispositivos digitales, sino que ha alterado profundamente las relaciones interpersonales, las formas de socialización, de producción y consumo, de acceso a la cultura y al conocimiento (Area, 2024).

Ante este panorama de desafíos e incertidumbres, los/as profesionales de la Educación Social han de convertirse en agentes que potencien la integración

de las personas como ciudadanas y su participación en el desarrollo social y comunitario (Sampedro Requena, 2016).

El Libro *Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2005), que sirvió de base para los actuales Grados, destaca como una de las principales funciones de este perfil profesional la socialización plena de las personas con las que se interviene en los distintos ámbitos de actuación.

Han pasado 20 años desde aquella publicación, dos décadas donde se han concentrado transformaciones sociales a una velocidad de vértigo, sin embargo, ya por aquel entonces se atisbaba la necesidad de articular estrategias para la promoción "de actividades vinculadas al papel de las nuevas tecnologías en la comunicación, la cultura, la salud y el ocio" (ANECA, 2005, p. 117). En dicho Libro Blanco se recogía la formación en tecnologías educativas y medios dentro de la estructura general del título de Educación Social, pero su abordaje se planteaba únicamente desde el uso y aplicación de las mismas en los distintos ámbitos e intervenciones socioeducativas, obviándose otras cuestiones clave.

Numerosos expertos/as del campo alertaban de que se estaba abordando la Tecnología Educativa desde una visión reduccionista poniendo la mirada en los dispositivos y medios como instrumentos neutrales que solucionan problemas *per se* (Sancho Gil, 1999). Este solucionismo tecnológico promueve la creencia de que la accesibilidad digital e interconexión global posibilita, consecuentemente, la construcción de un mundo más democrático, justo y equitativo (Calderón Gómez, 2021). Nada más lejos de la realidad, pues en el entorno sociotécnico actual se está manifestando una crisis de confianza derivada de fenómenos como la polarización, las cámaras de eco, el auge de las *fake news* o de discursos de odio en las diversas plataformas (Coeckelbergh, 2024), cuestiones que amenazan el supuesto potencial emancipador de las tecnologías digitales y que invitan a reflexionar sobre cuestiones e implicaciones de índole más profunda.

Se avanza desde una concepción de brecha digital que aludía a la posibilidad –o no– de acceder materialmente a dispositivos digitales, a la comprensión de la misma como un fenómeno interseccional en el que interactúan el estatus socioeconómico, el nivel educativo, la edad, la procedencia y el género (Alonso-Ferreiro et al., 2019; Ragnedda et al., 2022), entre otras. En síntesis, un entramado de factores que dificultan la adquisición de las competencias necesarias para afrontar un mundo híbrido y potenciar, consecuentemente, las oportunidades, recursos y posibilidades que mejorarían el bienestar personal y cotidiano (Ragnedda et al., 2022).

En este escenario, se vuelve conveniente cuestionar aquellos discursos que defienden la neutralidad de las tecnologías digitales. Como argumenta Selwyn (2021), las tecnologías son configuradas y responden a lógicas de poder capitalistas donde, a pesar de sus posibilidades, siguen perpetuando

desigualdades sociales o creando grietas camufladas bajo el manto de la novedad. En esta línea, los/as profesionales de la Educación Social tienen una responsabilidad ineludible, pues es su deber comprometerse con el análisis de los medios analógicos y digitales, reflexionando sobre su impacto y repercusión en el entramado social, y protegiendo los valores de una sociedad democrática, crítica y reflexiva (Román-García y Kerexeta, 2025). Por ello, la formación inicial que reciben estos/as futuros/as agentes socioeducativos en Tecnología Educativa se torna esencial.

1.1. La formación inicial en Tecnología Educativa: la importancia de una mirada amplia

Se podría definir la Tecnología Educativa como una disciplina pedagógica que tiene sus inicios a mitad del siglo XX y que comenzó poniendo el foco en dispositivos y medios (Area y Adell, 2021; De-Pablos-Pons, 2009) y su uso en los procesos educativos, comprendiendo la relación con otros componentes del acto didáctico (Adell, 2018; Litwin, 1994). Se abordaba la tecnología –artefacto– como un elemento que tenía un peso importante en facilitar o propiciar esos procesos. En este escenario, se expande la mirada y aparece la preocupación sobre las múltiples implicaciones que tiene el uso de las tecnologías, se plantea la comprensión desde un prisma más amplio, y preocupa entonces analizar el lugar que ocupan y sus derivas, dejando constancia de la necesidad de estudiarlas desde una perspectiva crítica y reflexiva (Gewerc y Martínez-Piñeiro, 2019; Sancho Gil, 1999).

Claro está que los más de 70 años de trayectoria de esta disciplina han supuesto la aparición de numerosas perspectivas, que muchas veces conviven y que entienden la relación de la tecnología y la educación de distinta forma, resultando en maneras diferentes de pensar, por ejemplo, sobre la enseñanza de esta disciplina, el lugar de las tecnologías en los espacios educativos, o decisiones de índole política que ponen juego un engranaje complejo y con consecuencias decisivas para la vida como ciudadanos/as.

El panorama actual nos pone en alerta sobre la necesidad de educar no solo *con* tecnología, sino *sobre* o *acerca* de la misma. En este sentido, los futuros/as profesionales de la Educación Social deben ser conocedores/as de la profunda reconfiguración que han supuesto las tecnologías digitales en la vida cotidiana de las personas y las implicaciones que este hecho añade en el acompañamiento socioeducativo (Román-García y Kerexeta, 2025). Las tecnologías moldean valores, creencias y comportamientos, además de introducir cuestiones éticas que deben ser repensadas (Couldry y Hepp, 2016). La formación en Tecnología Educativa no puede ser ajena al impacto que esta intersección de elementos provoca en la población, sobre todo en aquella más vulnerable, pues es esencial para la conformación de verdaderos/as agentes de cambio.

Así, las materias que tienen como eje la tecnología no solo deben reducirse al manejo de artefactos, si no a la defensa y configuración de una ciudadanía digital plena. Para ello, esta formación inicial debe nutrirse de tres pilares clave: pensamiento crítico, sensibilidad hacia la diversidad y compromiso con la justicia social (Román-García y Kerexeta, 2025).

2. La materia de Tecnología Educativa tras 35 años del título de Educación Social

Tras evidenciar la necesidad de formar a los profesionales de la Educación Social para responder a los retos que la sociedad presenta, se formuló como objetivo general ofrecer una radiografía detallada de la formación inicial sobre Tecnología Educativa que recibe el estudiantado del Grado de Educación Social de las universidades públicas españolas. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el lugar que tiene la formación en Tecnología Educativa en el Grado de Educación Social identificando las asignaturas que abordan este contenido, el carácter (formación básica, obligatorio u optativo) de las mismas, el número de créditos asociados y el curso en el que se desarrollan.
- Identificar qué áreas de conocimiento son las encargadas de impartir la docencia de las materias sobre Tecnología Educativa.
- Analizar las guías docentes de las materias poniendo el foco en los contenidos que se señalan, la metodología y la evaluación.

3. Un análisis de las guías docentes

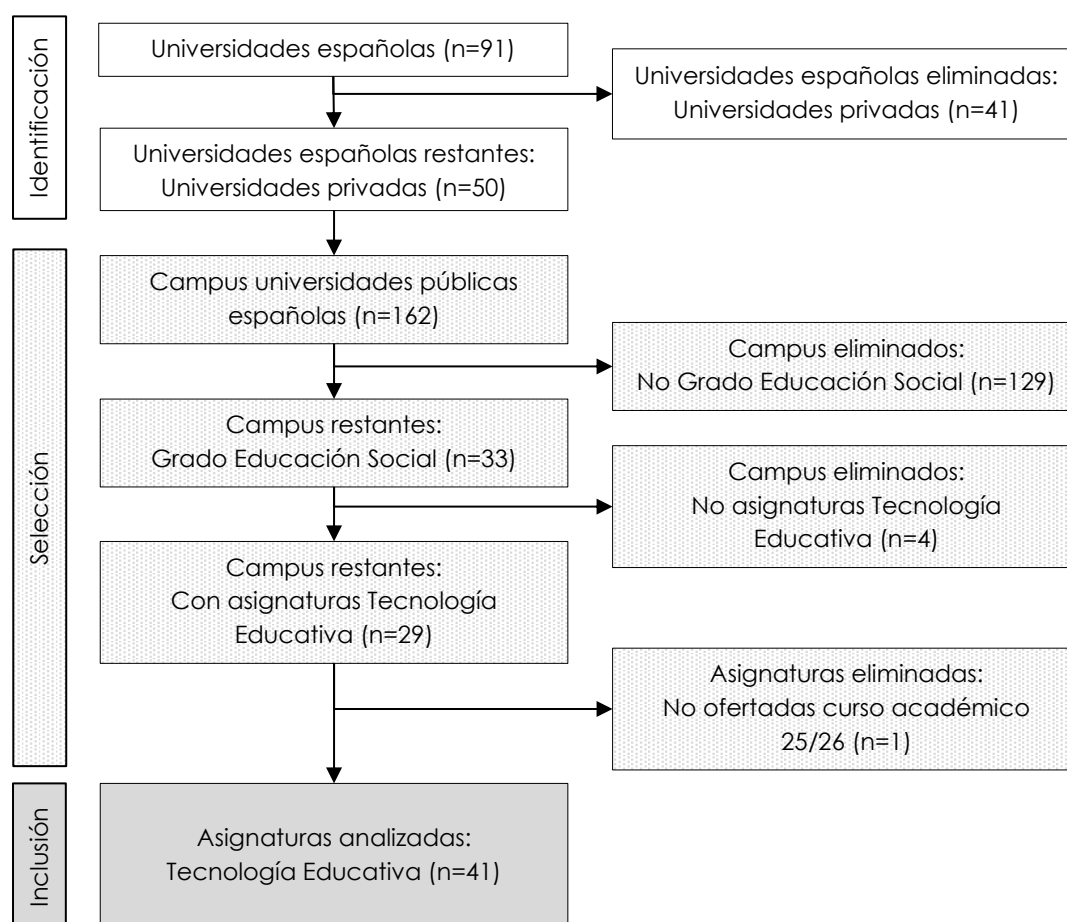
Desde una metodología cualitativa, se planteó un análisis de contenido, que consiste en la descripción de información, su análisis y posterior interpretación (Espín, 2002). Para ello, se realizó un análisis de los planes de estudio de las universidades públicas españolas en las que se imparte el Grado de Educación Social, con el fin de identificar aquellas materias específicas sobre Tecnología Educativa y aquellas que se vinculan con dicho eje temático.

El proceso de selección partió de una primera fase en la que se identificaron todas las universidades públicas españolas, resultando en un total de 50 universidades (se excluyeron 41 universidades privadas). Seguidamente, se analizaron y seleccionaron aquellos campus universitarios que ofertasen el Grado de Educación Social o un Doble Grado de este (n=33) para, a continuación, revisar los planes de estudios e identificar las asignaturas específicas sobre Tecnología Educativa, así como aquellas otras que se vinculan con dicha temática. Concretamente, se recolectaron todas las materias en cuyo título apareciese algún concepto clave relacionado con la Tecnología

Educativa, como: «tecnología(s)», «TIC», y/o «tecnologías digitales». A mayores, se seleccionaron otras asignaturas vinculadas con este eje temático, como aquellas que versaban sobre la Educación en Medios o el diseño de recursos didácticos digitales (n=41). Por otro lado, se excluyeron aquellas asignaturas que aparecen en el plan de estudio de los grados pero que no se ofertan en el curso académico 2025-26 (n=1). Véase la Figura 1 para un mayor detalle del procedimiento realizado.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de selección y exclusión de las asignaturas analizadas



Para la identificación de las materias y su análisis, se parte de las guías docentes atendiendo a algunos de los componentes clave que Zabalza y Zabalza-Cerdeiriña (2010) señalan. Se extrajeron los siguientes datos de cada una: denominación de la asignatura; universidad; facultad y campus; departamento; área de conocimiento; carácter; curso; créditos; contenidos; metodología; y evaluación. Esta información se trasladó a documentos independientes según asignatura, compatibilizándose el formato con el software Atlas.ti 9.1.3.0. para poder ser analizados posteriormente.

4. Resultados

A continuación, se exponen los principales resultados tras el análisis realizado sobre los planes de estudio y las guías docentes de los grados en Educación Social en las universidades públicas de España. Para ello, se organizan en diferentes subepígrafes que, en su conjunto, permiten obtener una radiografía detallada sobre la formación inicial en Tecnología Educativa.

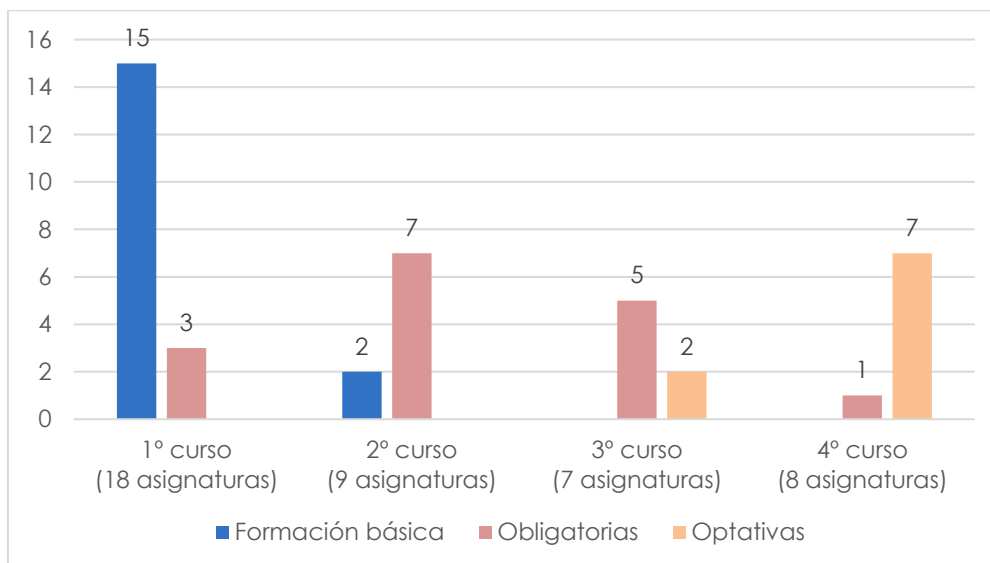
4.1. Una panorámica a las asignaturas sobre Tecnología Educativa

Los resultados muestran que, de las 41 materias, 18 se concentran durante el primer año del Grado y van reduciendo paulatinamente su presencia a medida que este avanza (véase la Figura 2). Cabe destacar que una de ellas, por su carácter de optativa, puede cursarse tanto en 3º como en 4º de carrera.

Acorde a su ubicación en el recorrido académico, la gran mayoría de estas materias son de formación básica (n=17) u obligatorias (n=16), siendo las ocho asignaturas restantes de carácter optativo.

Figura 2

Las asignaturas según su curso académico y carácter

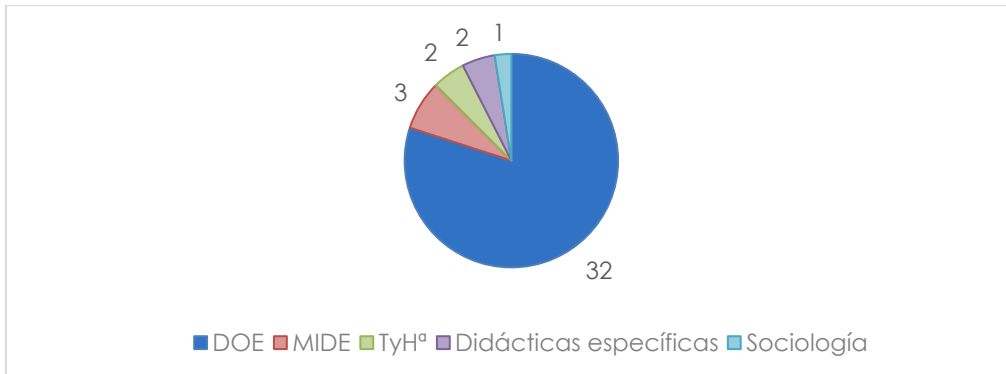


En general, en cuanto al número de créditos de estas materias, casi la totalidad son de 6.0 ECTS (n=39), siendo las dos asignaturas restantes de 4.5 ECTS y 3.0 ECTS respectivamente.

Para finalizar con este primer mapeo, resulta relevante identificar qué áreas tienen encomendadas la docencia de estas materias. El área de Didáctica y Organización Escolar (DOE) es la que aglutina casi todas las materias (n=32). Si bien hay casos donde las asignaturas corresponden al área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (n=3), Teoría e Historia de la Educación (n=2), Didácticas específicas (n=2) y Sociología (n=1).

Figura 3

Áreas de conocimiento encargadas de las asignaturas analizadas

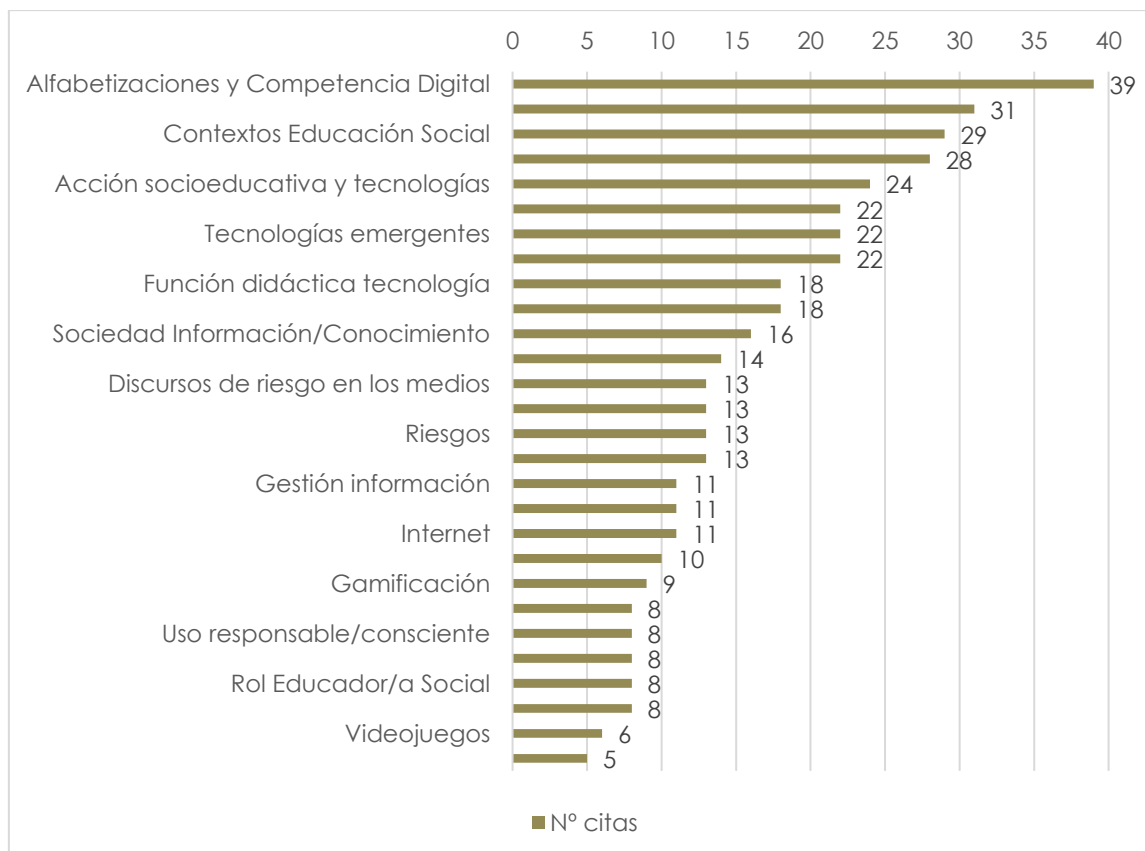


4.2. Sondeando los contenidos de las asignaturas

En la Figura 3 se muestran los principales contenidos que emergen del análisis de las guías docentes, incluyéndose únicamente aquellos códigos que recogen más de 5 citas.

Figura 3

Contenidos según presencia en las guías docentes



A partir de lo expuesto en la gráfica, puede observarse cómo la Competencia Digital (CD) y las distintas alfabetizaciones (digital, mediática, informacional...)

son, con diferencia, el contenido más presente a lo largo de las guías docentes. Este contenido se aborda para ser desarrollado en los distintos contextos de actuación del/la educador/a social, para favorecer la inclusión y, en ocasiones, se señala concretamente el concepto de CD docente (ampliándolo a educadores/as). Cabe destacar, que se correlaciona cuatro veces con el código "pensamiento crítico", al vincularse dicho concepto con este matiz de forma explícita, por ejemplo: "*Alfabetización digital crítica y justicia social*". Si se profundiza todavía más en la terminología empleada, se identifica una mayor prevalencia del uso de «alfabetización (digital, mediática...)», presente en 25 asignaturas, en comparación con el concepto de «competencia (digital, mediática...)» (n=19), dando pie también a abrir nuevos interrogantes sobre estos conceptos, su elección y los motivos que podrían estar llevando a los mismos.

En segundo lugar, se sitúa la aproximación teórica al escenario social actual (n=31). Este código se corresponde con el contenido introductorio de la materia, pues con él se exponen los rasgos principales que caracterizan la contemporaneidad y el papel que poseen las tecnologías digitales en la estructura socioeconómica. Si bien, es conveniente mencionar que 16 asignaturas continúan utilizando términos como Sociedad de la Información y/o del Conocimiento, conceptos ya desbancados por otras definiciones más actuales y pertinentes.

Se desglosan, posteriormente, otros contenidos que aparecen con cierta frecuencia, destacando la variedad y también los diferentes niveles de concreción en los conceptos y terminología empleada.

4.3. Las estrategias metodológicas más presentes

El abordaje de los contenidos anteriores se realiza a través de diversas estrategias metodológicas planteadas al estudiantado de Educación Social. Si bien son múltiples y difieren entre facultades y guías docentes, se detectan algunas que se repiten en la mayoría de las asignaturas.

El diseño y creación de recursos y materiales educativos digitales es la actividad protagonista (n=33). En aquellas guías donde se explica dicha tarea con mayor detalle, puede identificarse la elaboración de productos audiovisuales como vídeos, *spots* publicitarios o blogs. A esta propuesta, le sigue la elaboración de portafolios, informes o diarios (n=23), en los que se pide del alumnado una reflexión sobre contenidos trabajados a lo largo de la asignatura. Por último, la tercera propuesta más destacada se corresponde con el desarrollo de proyectos de intervención socioeducativa (n=16).

Más allá de estas estrategias metodológicas, se categorizaron otras bajo el código de "herramientas activadoras", pues implícitamente se identificó que su principal finalidad era promover la reflexión del estudiantado sobre los contenidos teóricos de la materia. Entre otras, las más destacables son el

desarrollo de debates colectivos en el aula (n=11) y la realización de lecturas (n=10).

Se resalta, además, que la mayoría de las propuestas se formularon para ser realizadas en grupo (n=52).

4.4. La evaluación: el examen sigue siendo protagonista

Para finalizar, cabe destacar la aparición de distintos métodos de evaluación. A pesar de que las estrategias metodológicas anteriormente mencionadas son parte de la evaluación de las asignaturas, se sitúa el examen como método de evaluación por excelencia al identificarse en 34 de las 41 asignaturas analizadas (82.93%).

Así, en menor medida, se incluyen también modalidades de evaluación como la realización de exposiciones orales (n=15). Del total de materias analizadas solo 6 mencionan de manera explícita la evaluación continua.

5. Transformaciones oportunas y necesarias: es el momento

Tras más de 30 años desde la creación y aprobación del título universitario oficial de Educación Social y 20 desde la aprobación del último Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2005) –en puertas de renovarse–, este trabajo pretendía mostrarnos una radiografía de la formación de estos/as futuros/as profesionales en una sociedad sometida constantemente a cambios y transformaciones, donde las tecnologías digitales sacuden y atraviesan un mundo conectado dejando fuera a aquellos/as cuyas vidas ya eran complejas en una realidad analógica.

Los resultados, tras analizar el papel que tiene la disciplina de la Tecnología Educativa en el Grado –impartido en las universidades públicas–, nos dejan entrever que a pesar de la importancia que tiene en el escenario actual, no todos los planes de estudio la consideran. Cuatro de las 33 facultades que imparten esta formación inicial siguen sin tener un espacio específico para una materia que tenga como eje la Tecnología Educativa en una sociedad híbrida, donde la Competencia Digital juega un papel clave en el desarrollo e inclusión de la ciudadanía. Estas materias deberían tener una presencia y un peso fundamental, pues a través de la acción socioeducativa de estos/as futuros profesionales se puede llegar a poblaciones vulnerables que precisan de formación, estrategias y acompañamiento en esta dirección.

El análisis de las materias existentes denota, además, que en la mayoría de los casos se sitúa en primer curso. Esta situación puede suponer una limitación pues el estudiantado no posee conocimientos sobre otras materias básicas, lo que dificultaría –que no imposibilita– una propuesta de enseñanza de la Tecnología

Educativa desde una perspectiva crítica, más allá de lo instrumental (Adell, 2018).

El carácter mayoritariamente obligatorio de las mismas nos permite afirmar que sí se le da valor e importancia en la mayoría de los planes de estudio. En algunos casos, podemos señalar que existen incluso dos materias que abordan esta disciplina, existiendo una de carácter más general y otra con una mayor especificidad y optativa (en la mayoría de los casos).

El análisis de la asignación de esta docencia a distintas áreas también permite denotar que la comprensión del lugar de la Tecnología Educativa no está del todo delimitada en algunos planes de estudio. Lo cierto es que en su mayoría corresponden al área de Didáctica y Organización Escolar, o denominaciones similares, un espacio que debería ser clave para la comprensión de la tecnología más allá de lo instrumental (Contreras, 1994).

En relación con los contenidos, cabe destacar la dispersión y variedad de epígrafes, desprendiendo una idea bastante amplia de lo que en esta asignatura se puede tratar. Aun así, se puede entrever que hay cuestiones en común, poco desglosadas, como la Alfabetización y/o Competencia Digital que sí son raíces comunes entre las materias. A mayores, se evidencia un abordaje de las tecnologías digitales para la acción socioeducativa y para su integración en los diversos ámbitos de actuación, en muchas ocasiones, desde el prisma de la convivencia democrática y la emancipación como principio rector.

No obstante, se echa en falta una perspectiva interseccional más explícita que se cruce, transversalmente, con distintos contenidos como «brecha digital» o «identidad digital», pues la cuestión de género, por ejemplo, ni siquiera se identifica en cinco ocasiones. Sorprende también que la inteligencia artificial aparece escasamente mencionada (aquí recogida dentro de la categoría de «tecnologías emergentes»), una tecnología con gran impacto y que atraviesa a todos los colectivos y ámbitos de la vida.

Si bien estas son algunas de las lagunas que se detectan, cabe aclarar que estos documentos no exigen un gran nivel de concreción, lo que dificulta un análisis más profundo de la cuestión que nos permita analizar las perspectivas implícitas. Llama la atención que a pesar de que en las guías docentes aparecen numerosas propuestas metodológicas (como el portafolios, el diseño de recursos o el análisis crítico de diferentes producciones) que permiten la reflexión, creación, creatividad y el desarrollo de numerosas habilidades complejas, el examen sigue estando presente en más de un 80% de las materias. Se dilucidan incongruencias entre propuestas que exigen un protagonismo del estudiante y la incorporación de habilidades, conocimientos y estrategias de manera práctica y el hecho de apostar por una prueba final, única y estipulada en un momento concreto, que acaba teniendo un peso mayoritario en la calificación del alumnado.

Las incoherencias aquí detectadas manifiestan las lagunas existentes, pero también las cuestiones que se deben reconducir para responder a los imperativos que tiene esta profesión en la actualidad y lo que conlleva en su formación inicial. En este sentido, el borrador del que va a ser el nuevo *Libro Blanco del Grado en Educación Social* (CoDE, 2025), señala la pertinencia de actualizar los programas de estudio para que respondan a esta perspectiva de lo digital más crítica y alejada de lo instrumental. Asimismo, en esta actualización se hace énfasis en situar lo virtual como un espacio relacional importante, en el cual se heredan exclusiones e inclusiones, así como problemáticas específicas propias de este escenario.

Es fundamental, tras todo lo expuesto, replantear la formación inicial de los/as profesionales de la Educación Social, y potenciar que sean agentes activos/as no solo en el uso de las tecnologías digitales, sino también en su diseño, desarrollo y apropiación junto con las voces de las poblaciones olvidadas, generando propuestas y repensando alternativas a las imposiciones sociotécnicas.

Bibliografía

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación – ANECA. (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. <https://www.aneca.es/libros-blancos/verifica>
- Alonso-Ferreiro, A., Regueira, U., y Zapico-Barbeito, M.H. (2019). Actitudes de alumnado preadolescente ante la seguridad digital: un análisis desde la perspectiva de género. *Revista de Educación a Distancia*, 19(61), 1-29. <https://doi.org/10.6018/red/61/02>
- Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J. Gimeno (Ed.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación* (pp.117-130). Morata.
- Area, M. (2024). Nostalgias, miedos y prohibiciones. La contrarreforma digital de la educación. En M. Kap (Comp.), *Didáctica y tecnología: encrucijada, debates y desafíos* (pp. 38-54). EUEM. <https://acortar.link/3EhGGW>
- Area, M., y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Calderón Gómez, D. (2021). *Juventud, desigualdad y sociedad digital: Estudio sociológico de las prácticas, brechas y trayectorias biográficas juveniles en el uso de las TIC*. Tirant Lo Blanch.
- Coeckelbergh, M. (2024). *La ética de los robots*. Ediciones Cátedra.

- Conferencia de Decanas y Decanos de Educación – CoDE. (2025). *Libro Blanco del Grado en Educación Social* [Manuscrito provisional]. CoDE. <https://acortar.link/LVi6pH>
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal.
- Couldry, N., y Hepp, A. (2016). *The Mediated Construction of Reality: Society, Culture, Mediatization*. Polity.
- De-Pablos-Pons, J. (Coord). (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe.
- Escaño, C. (2019). Sociedad posdigital (ontología de la remezcla). *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales XII*, 51-53. <https://acortar.link/Wamqdf>
- Espín, J.V. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *XXI. Revista de educación*, (4), 95-106. <https://acortar.link/RDfxXF>
- Gewerc, A., y Martínez-Piñeiro, E. (Coords.). (2019). *Competencia digital y preadolescencia. Los desafíos de la e-inclusión*. Síntesis.
- Litwin, E. (1994). La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente. *Educación*, 3(6), 135-151. <https://doi.org/10.18800/educacion.199402.002>
- Ragnedda, M., Ruiu, M.L., y Addeo, F. (2022). The self-reinforcing effect of digital and social exclusion: The inequality loop. *Telematics and Informatics*, 72, 101852. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2022.101852>
- Román-García, M., y Kerexeta, I. (2025). Educación Social en la era digital: miradas para la justicia, la inclusión y bien común. *RiITE*, 19, 1-8. <https://doi.org/10.6018/riite.690791>
- Sampedro Requena, B. (2016). Las TIC y la educación social en el siglo XXI. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 9-24. <http://hdl.handle.net/10396/13519>
- Sancho Gil, J. M. (1999). ¿Tecnologías de la Información o Tecnologías de la Educación? *EDUCAR*, 25, 205-228. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.326>
- Selwyn, N. (2021). *Education and Technology: Key issues and Debates*. Bloomsbury Publishing.
- Zabalza, M.A., y Zabalza-Cerdeiriña, M.A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las guías docentes de las materias*. Narcea Ediciones.

PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS EN CONTEXTOS HÍBRIDOS

Prácticas Socioeducativas mediadas por Tecnología: ámbitos y experiencias

Sara Martínez-Carrera
Universidade de Vigo
smartinez@uvigo.es

Cristina Sánchez-Martínez
Universidade de Vigo
c.sanchez@uvigo.es

Josefa del Carmen Fernández de la Iglesia
Universidade de Santiago de Compostela
c.delaiglesia@usc.es

1. Introducción

La tecnología ha modificado radicalmente todos los ámbitos de la sociedad: político, cultural, económico, las relaciones sociales, etc. (Castañeda et al., 2020) y se ha convertido en una parte integrante y fundamental de la vida cotidiana de las personas, transformando la forma de comunicación e interacción, trabajo o aprendizaje (Cabezas y Casillas, 2019; Martínez Sánchez, 2020).

Concretamente, la Tecnología Educativa se ha instaurado como un pilar fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje que integra las posibilidades de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en todos los ámbitos socioeducativos. En el campo de trabajo de la Educación Social, el papel de las TIC es indudable, y su implicación es doble ya que supone, por una parte, contenido necesario de aprendizaje para la participación social de los/as ciudadanos/as de todas las edades en contextos diversos y, por otra, representa una herramienta con gran potencial para reducir las desigualdades en línea con el ODS 10 de la Agenda 2030 (Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible) e incrementar la participación en la vida social y comunitaria. No obstante, las posibilidades de la tecnología en el ámbito social son tan grandes como los peligros de exclusión que puede entrañar si no se aborda de una manera crítica, consciente y transformadora en la que la tecnología sirva a la inclusión y no a la distancia.

2. Objetivos

Este capítulo presenta una recopilación de experiencias que consideramos buenas prácticas en el uso de las TIC en la esfera socioeducativa, abordando el conjunto de ámbitos de actuación del educador o educadora social en su amplio perfil profesional. En el actual borrador del Libro Blanco de la Educación Social se señalan los ámbitos especialmente relevantes y/o emergentes en los que resulta fundamental la presencia y potenciación de la profesión, como son: a) coordinador/a de protección y buen trato en entornos educativos formales (LOPIVI) b) salud mental y sanidad; c) tecnología educativa y alfabetización digital; d) proyectos de desarrollo y participación comunitaria; e) educación para la sostenibilidad y gestión ambiental; f) diversidad e inclusión; g) migración, asilo y refugio; h) justicia restaurativa y ámbito penitenciario, entre otros.

Las experiencias que presentamos en los diversos ámbitos de actuación de los/as educadores/as sociales han sido seleccionadas por su abordaje o enfoque integral, la flexibilidad y posibilidad de transferencia a otros contextos, carácter innovador, y/o por su posible impacto social, de manera que pueden servir de base para otros/as educadores/as sociales en el marco de su intervención socioeducativa.

3. Descripción de las experiencias

A continuación, se presenta la descripción de las experiencias seleccionadas de uso de la Tecnología Educativa en los diferentes ámbitos de la Educación Social.

3.1. Coordinador/a de protección y buen trato en entornos educativos formales (LOPIVI)

La Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia (LOPIVI) establece un marco legal que garantiza los derechos y la protección de niños, niñas y jóvenes menores de 18 años para crear un ambiente seguro y propicio para el desarrollo integral de sus miembros. En los últimos años especialmente, se han llevado a cabo experiencias de distinta duración, apoyadas en la tecnología, en las que se persigue la protección y buen trato en los entornos educativos formales.

Una experiencia destacada por la necesidad de abordar la protección de los/as menores en relación con el abuso sexual infantil y la explotación sexual infantil online es el programa “Hablando de TIC, Haciendo de Internet un lugar seguro”, organizado por FAPMI y ECPAT España desde 2024 con niños/as y adolescentes entre 8 y 17 años. El abuso sexual infantil y la explotación sexual infantil online suponen el uso de las TIC como medios para llevar a cabo este tipo de violencia, pudiéndose llegar a desarrollar en entornos educativos

formales (Patterson et al., 2022). El presente programa se orienta al desarrollo de grupos focales, con la finalidad de recopilar sus vivencias en la red, para diseñar medidas de prevención de la explotación sexual online de la infancia y la adolescencia, teniendo en cuenta su perspectiva.

Otra experiencia destacable, es la llevada a cabo por 14 chicos y chicas de entre 14 y 17 años participantes en proyectos de Educo y la Fundación Salut Alta en Badalona y de Sucre en Bolivia que, en 2022 realizaron un intercambio. El objetivo de esta experiencia consistió en que estos jóvenes reflexionasen sobre el cumplimiento de los derechos de la infancia, a través de su propia experiencia y haciendo una comparativa entre España y Bolivia, sus lugares de procedencia. Las primeras actividades se basaron en presentaciones online a través de vídeos personalizados para conocerse y compartir preocupaciones sobre la protección, buen trato y derechos de la infancia. Se concluye con el encuentro online para propiciar la reflexión conjunta y comparativa. Durante el proceso de reflexión, los y las adolescentes confirmaron que vivenciaron situaciones comunes de violencia, como el bullying y la discriminación de las personas LGTBIQ+.

La Fundación ColaCao en colaboración con la Asociación No al Acoso Escolar (NACE) puso en marcha en el curso 2022-2023 el proyecto "Somos Únic@s", cuyo objetivo consistió en educar contra el acoso escolar desde la prevención y la convivencia positiva, empoderando a los niños/as y jóvenes para que crezcan potenciando lo que les hace únicos/as y diferentes, sin miedo al rechazo. El programa vigente cuenta hoy en día con más de 3400 escuelas inscritas en España, es gratuito y está disponible en todos sus idiomas co-oficiales. Trabaja basándose en la educación emocional, atendiendo a la autoestima, la empatía y el trabajo en equipo para luchar contra el bullying desde la prevención, proponiendo actividades que fomentan la participación y que muestran la riqueza de que cada persona es diferente, única y auténtica. Para ello se hacen eco de la tecnología, aprovechando la motivación que generan los recursos tecnológicos, destacando las actividades gamificadas y las fichas creativas.

Cabe mencionar, por último, un programa con una gran trayectoria: "KiVA International" (<https://www.kivaprogram.net/>), desarrollado en 2007 por la Universidad de Turku con financiación del Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia. Su objetivo principal es prevenir y combatir el acoso escolar. Para ello emplea diferentes unidades didácticas, actividades y juegos online con la finalidad de fomentar el respeto, la empatía y la convivencia pacífica entre la infancia, a la vez que proporciona herramientas para detectar y gestionar situaciones de acoso. Tras haber sido implementado en diferentes países alrededor del mundo, ha resultado ser un método muy efectivo contra el bullying, transformando la cultura escolar y mejorando el clima de las aulas.

3.2. Salud Mental y Sanidad

La Tecnología Educativa está presente en el ámbito de la Salud Mental y la Sanidad, teniendo lugar diversas experiencias relevantes en la última década. En este sentido, cabe traer a colación los programas "ACTUA", "ACTUA Dona", "ACTUA Jove" y "ACTUA Sénior", siendo ACTUA el precursor, y dando lugar, en base a su experiencia y a las necesidades detectadas, a los demás. Todos ellos son organizados por GRUPATRA y dirigidos a personas con trastorno mental. ACTUA es un programa comunitario, integrador, cuya atención se focaliza en la persona, ofreciendo apoyo a la vida autónoma a personas con dificultades asociadas a la salud mental. Comenzó en el año 2015 en Garraf (Cataluña). En 2017 se pone en marcha el programa Actua Jove cuya finalidad es el empoderamiento y la integración social de menores que conviven con una problemática asociada al trastorno mental. En 2019 surge el programa Actua Dona, que ofrece apoyo a mujeres con dicha problemática. En 2025 el programa avanza ampliando el perfil de atención para incluir a personas mayores con problemática social derivada del trastorno mental, impulsando así la Actua Sénior. Apptu@ (<https://ticsalutsocial.cat/es/app/apptu/>) es la aplicación móvil que vertebra todos los programas; una herramienta innovadora, interactiva y próxima que permite mantener un contacto continuo y cercano entre personas usuarias, profesionales y voluntariado. El programa recibió varios premios: como experiencia de buena práctica impulsada por entidades sociales (Actius de l'Àcord 2019), como experiencia para mejorar la vulnerabilidad de colectivos en riesgo de exclusión social (Premio Bizcabar 2020) y el premio voluntariat 2020 por la implicación de personas voluntarias, tanto con como sin trastorno mental.

Otra experiencia interesante, desarrollada en la actualidad también en Cataluña es "Universo Digital", organizada por La Fundación Barça y el Hospital Universitario Vall d'Hebron. El proyecto sirve de punto de encuentro en el hospital, permitiendo a los/as menores ingresados interactuar con tecnología inmersiva, aumentada y virtual, proporcionándoles actividades lúdicas y propiciando así momentos de desconexión. El objetivo del proyecto consiste en humanizar la atención de los/as niños/as y adolescentes, que se encuentran hospitalizados/as o en los centros de día, con patologías graves. Además del apoyo durante la hospitalización, el proyecto impulsa la incorporación de estas tecnologías inmersivas como terapias complementarias al tratamiento médico convencional, con el fin de reducir la ansiedad y el malestar, mejorar el estado de ánimo y favorecer una vivencia más positiva del proceso de enfermedad.

La mayoría de los casos de suicidio están vinculados, directa o indirectamente, con problemas de salud mental (Zamorano et al., 2022). En este sentido, en la actualidad existen en España varios programas para la prevención del suicidio que utilizan la tecnología para su desarrollo. Un buen ejemplo de ello es "Prevensuic Hablar es prevenir" iniciado en 2015 por la Fundación Española para la Prevención del Suicidio. Su objetivo final es disminuir la ideación, los intentos y

las muertes por suicidio y, llegado el caso, ayudar en el duelo de sus supervivientes. Además de la sensibilización, divulgación y formación, el programa contempla el desarrollo de herramientas de prevención como la app 'Prevensuic' (<https://www.fsme.es/app-prevensuic/>) disponible de forma gratuita para su descarga, y con información para personas con ideas suicidas, personas allegadas y profesionales sanitarios. Es la primera aplicación en español para dispositivos móviles dirigida a prevenir y abordar la conducta suicida, e incorpora entre sus funcionalidades un plan de seguridad, señales de alerta, álbum con fotos de vida o razones para vivir. Desde el año 2019 también se encuentra disponible en portugués.

En la Comunidad Valenciana, La Consellería de Sanidad dentro del Plan de Salud Mental y Adicciones 2024-27 puso en marcha en el departamento de salud de Alcoy un proyecto piloto basado en la aplicación "MeMind", que emplea la inteligencia artificial con la finalidad de potenciar la atención a la salud mental y prevenir el suicidio. Esta aplicación móvil posibilita la recopilación de datos en tiempo real de los usuarios asignados al departamento de salud de Alcoy, que serán personas de más de 15 años, así como de los familiares. Las personas usuarias de este proyecto completarán a través de la aplicación diversos tests, validados por las sociedades científicas y que permitirán a los/as profesionales identificar posibles trastornos de salud mental o comportamientos e ideas suicidas.

El programa "Clases sin Humo" es un concurso escolar enmarcado en un proyecto europeo que se desarrolla en distintas ciudades europeas, incluyendo alguna de España. Su objetivo principal es prevenir el tabaquismo entre el alumnado de 1º y 2º de E.S.O. utilizando la tecnología como herramienta de sensibilización. El alumnado que participa se compromete a mantenerse sin fumar a lo largo de la competición y, además, elabora un *TikTok* y/o un *meme* sobre la prevención del consumo de tabaco en jóvenes. La participación es grupal por clase, pudiendo presentar un máximo de dos *TikTok* y hasta cuatro *memes* al concurso. Para reforzar este trabajo en el ámbito familiar, el Ayuntamiento de Logroño, desde Servicios Sociales Salud y en colaboración con la AECC en La Rioja, ha puesto en marcha el programa "Familias sin Humo", que persigue la creación de hogares libres de humo para evitar el tabaquismo pasivo en hijos e hijas, prevenir que comiencen a fumar y proteger así su salud. Este programa complementa y refuerza "Clases sin Humo", ampliando la intervención desde el centro educativo hasta el hogar.

3.3. Tecnología Educativa y Alfabetización Digital

A lo largo de los últimos años, se han llevado a cabo numerosas experiencias de alfabetización digital para distintos colectivos y en diversos contextos. Todas ellas con el objetivo de reducir la brecha digital y dotar de competencias digitales para promover la autonomía y participación de las personas en la sociedad (Méndez-Domínguez et al., 2023, Fundación Esplai, 2023, Sanders y

Scanlon, 2021). En la actualidad, el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (PRTR), apoyado por los Fondos europeos NextGenerationEU, y concretamente el componente 19 Plan Nacional de competencias digitales financia programas de alfabetización para diversos colectivos. Mencionamos aquí algunas experiencias gubernamentales o de organizaciones sociales que persiguen la igualdad digital y social y que destacan por su amplitud territorial y número de beneficiarios y otras de carácter más local pero igualmente interesantes que pueden constituir buenas prácticas socioeducativas por su carácter innovador y metodología.

Uno de los colectivos a los que se dedican gran cantidad de oportunidades de alfabetización digital son los niños/as y jóvenes. Muchas de las experiencias que se están llevando a cabo en la actualidad se enmarcan en el Programa CODI-Competencias Digitales para la Infancia aprobado en 2023 en España y en pleno despliegue territorial. En esta línea destacan propuestas como "Campamento digital" de la Fundación Cibervoluntarios y "CRI-TIC Infancia y jóvenes con criterio digital" de la Fundación Esplai. Ambas destinadas a niños/as y jóvenes entre 9 y 17 años con el propósito de favorecer la adquisición de competencias digitales para garantizar la inclusión digital desde la infancia. A través de estos programas desarrollados en todo el territorio español, incluyendo zonas rurales, se ha formado solamente en este último año a más de 100.000 personas. Si bien, son propuestas a gran escala y, por tanto, con menor flexibilidad, su relevancia viene dada por su capacidad para llegar a un público muy amplio, especialmente a aquellos en situación de vulnerabilidad, así como por la utilización de metodologías activas y participativas que fomentan la implicación de los participantes.

También las experiencias de alfabetización digital con personas mayores son muy numerosas dado su mayor riesgo de exclusión digital (URBACT, 2024) y por tanto la necesidad de este colectivo para la mejora de su autonomía y su participación en la vida social (Iqbal et al., 2025). Destacan como programas consolidados y de gran alcance "Reconectados" y "Reconectados Rural" de la Fundación Telefónica que mediante talleres presenciales combinados con formación online forma a más de 40000 personas anualmente. Ha recibido el premio SENDA a la promoción del envejecimiento activo 2024 con resultados a largo plazo en la mejora de la calidad de vida de los/as mayores participantes. Además, encontramos experiencias locales de gran impacto e importancia como "DIGIT-UP", una experiencia de alfabetización digital para personas mayores mediante aprendizaje-servicio con alumnado de un Ciclo de Integración Social que constituye un modelo de buenas prácticas basada en la colaboración intergeneracional con la finalidad de mejorar la inclusión social de las personas mayores.

Resaltan algunas experiencias para mejorar la empleabilidad de colectivos vulnerables que tratan de mejorar las competencias digitales en aras de una mejor integración laboral. Entre ellas, el programa "#EmpleandoDigital"

constituye una iniciativa de la Cruz Roja dirigida a personas en situación de vulnerabilidad social que busca la inserción laboral a través de las alianzas con más de 150 empresas tecnológicas. Dicha colaboración resulta especialmente relevante, ya que permite adaptar los contenidos formativos al mercado real, incrementando así las posibilidades de inserción laboral de las personas participantes. Como aspecto destacable figura la formación de acompañantes laborales, entre los que se encuentran educadores sociales, que garantizan la efectividad de la inserción laboral de dichos colectivos vulnerables.

3.4. Proyectos de desarrollo y participación comunitaria

Haciendo referencia a la participación comunitaria, cabe traer a colación el proyecto "Cibercorresponsales", en el que desde 2013 hasta la actualidad participan jóvenes de entre 12 y 17 años. "Cibercorresponsales" es una red social y periódico digital en el que los/as menores, en forma de blog, relatan sus preocupaciones y lo que quieren mejorar, participando en comunidad e interactuando de forma segura. De esta forma, el objetivo principal del proyecto es promover espacios de participación real de chicos y chicas, ofreciendo un uso responsable de las TIC. Entre los temas que se debaten cabe señalar el odio en redes, juegos online o ciberacoso. Cabe destacar que el proyecto recibió varios premios: a la participación de la infancia y a la adolescencia (Premio pantallas Amigas, 2019), y a la mejor iniciativa multimedia (Asociación de usuario de Medios de Madrid, 2013).

Atendiendo principalmente al colectivo de las personas mayores, cabe señalar el proyecto "Tecnología por voz", organizado por distintas instituciones como Cruz Roja, Fundación Accenture o Amazon Alexa, que dio comienzo en el año 2021. En la actualidad, continúa llevándose a cabo en distintas comunidades del territorio español como Madrid o Galicia. El proyecto ofrece apoyo a personas mayores que están solas a través de dispositivo de voz de Alexa y la App de la Cruz Roja. Las personas usuarias utilizan el dispositivo para escuchar música, realizar videollamadas y escuchar la radio. Asimismo, interactúan con Alexa, utilizando términos como "gracias" o "buenas noches", personificándola. Sin duda, su uso impacta positivamente en la calidad de vida de las personas que utilizan esta tecnología, ayudándoles a ganar autonomía, mejorando la comunicación con familiares y amigos/as, y sobre todo sintiéndose más acompañados/as y aliviando la soledad.

En la misma línea, se encuentra el programa "Intergeneracionalidad contra la soledad no deseada y la brecha digital" de la Fundación Pilares, que se desarrolla en la Comunidad Valenciana desde el año 2022. Este programa busca promover el desarrollo integral y el proceso de inclusión social de las personas mayores, consiguiendo una mayor participación en la comunidad a través de la creación de espacios participativos intergeneracionales que mejoran la alfabetización digital de los mayores como recurso para contribuir al

desarrollo de redes que eviten la soledad. De esta forma, se favorece la igualdad de oportunidades aumentando las redes de apoyo.

Un proyecto europeo de desarrollo y participación comunitaria destacado por su alcance es "Consul democracy", que dio comienzo en marzo de 2025 y finalizará en el año 2027, desarrollándose en la actualidad en diferentes ciudades europeas. Las personas destinatarias son jóvenes, migrantes y comunidades de bajos ingresos, y el objetivo del proyecto es mejorar significativamente su participación en debates democráticos en línea, favoreciendo la interacción entre administración y ciudadanía introduciendo un Asistente Cívico gratuito y accesible, que busca empoderar a grupos marginados, creando procesos de participación más inclusivos.

3.5. Educación para la sostenibilidad y gestión ambiental

La tecnología está presente en varios proyectos relevantes relativos a la Educación para la sostenibilidad y gestión ambiental. Un buen ejemplo de estos es "Café Forestal". Nacido en 2020 como una respuesta a la pandemia COVID-19, el proyecto tiene como objetivo general ofrecer a la sociedad un espacio de reflexión sobre temas ambientales relevantes y fomentar la implicación profesional y social. Consiste en la organización de encuentros virtuales semanales para debatir diversos temas sobre el cambio climático y educación ambiental, entre otros.

Otro proyecto destacable es "RECICLOS", una iniciativa de TheCircularLab, el centro de innovación de Ecoembes. RECICLOS (<https://www.ecoembes.com/es/el-proceso-del-reciclaje-de-envases/reciclos>) es la primera App móvil en España que premia la responsabilidad medioambiental a través de un Sistema de Devolución y Recompensa. Para ello, diversos municipios utilizan la App RECICLOS (mediante IA y tecnología Deep Learning) fomentando el reciclaje de latas y botellas de plástico de bebidas en el contenedor amarillo a cambio de incentivos por dicho reciclaje.

Cabe traer a colación un proyecto internacional, desarrollado en cuatro regiones de la República de Corea y en el que participan más de 200 alumnos y 700 familias: "Conectar los puntos: alfabetización sobre el carbono basada en datos"; llevado a cabo desde 2020 por la Asociación de Docentes de la Escuela GOGO. La finalidad de dicho proyecto es mejorar el comportamiento de los/as estudiantes en cuanto al consumo de electricidad y concienciarles sobre el cambio climático. Para ello, se utilizan herramientas digitales accesibles para que el estudiantado pueda recopilar datos sobre consumo de electricidad en hogares y escuelas, hábitos y patrones de uso... El proyecto demuestra cómo las alianzas de docentes pueden impulsar prácticas de enseñanza y aprendizaje que fomentan una generación consciente en cuestiones climáticas. Fue reconocido internacionalmente y presentado en la COP 28 de las Naciones

Unidas. Además, obtuvo el premio para la Utilización de las TIC en la Educación (Premio UNESCO-Rey Hamad Bin Isa Al-Khalifa, 2023).

Finalmente, cabe hacer referencia al proyecto “Un mundo mejor” que desde el año 2021 pone en marcha INTEF y el Ministerio de Educación y Formación Profesional en Murcia. Su finalidad es concienciar sobre la importancia del reciclaje en la vida diaria, así como conocer las consecuencias del cambio climático en el planeta. Es una experiencia de gamificación, llevada a cabo con niños/as de 5 años cargada de sorpresas, emoción y expectación. Se fusiona el ABP con el uso de tecnologías educativas y el aprendizaje-servicio (ApS).

3.6. Diversidad e inclusión

La tecnología tiene un doble papel en relación con la diversidad, por una parte, es necesario su dominio para evitar la exclusión digital y social (Eurofound, 2025) y, por otra, constituye una herramienta con gran potencial para atender a las necesidades de todas las personas (Navas-Bonilla et al., 2025). El primer aspecto se incluye en las experiencias de alfabetización digital de personas con diversidad funcional, riesgo de exclusión o personas vulnerables. En este sentido destacan dos experiencias de la Fundación Esplai que se llevan a cabo con personas con diversidad funcional intelectual. “TIC TAC Capacitación Digital” desarrolla programas para la mejora de uso, el conocimiento y la seguridad mediante smartphones con este colectivo y sus familias.

El segundo aspecto hace referencia al uso de la tecnología como recurso para incrementar la calidad de vida de las personas y/o mejorar sus aprendizajes con el objetivo de lograr su plena inclusión. Una experiencia que podemos considerar de gran éxito e innovación gracias a las sinergias y colaboración de entidades diferentes, pero con idéntico compromiso social es “rompiendo barreras” llevada a cabo con personas adultas con diversidad intelectual, usuarias de un centro residencial de día de la Fundación Betesda en colaboración con la empresa tecnológica GMP desde el año 2022. A través del uso de gafas de realidad virtual fomentan un envejecimiento saludable por medio de talleres de estimulación cognitiva, entrenamiento en habilidades funcionales y sociales en entornos seguros, actividades de ocio y bienestar como visitas a lugares a los que estas personas tienen dificultades para acudir de manera física... Es destacable la colaboración entre entidades, una social y una tecnológica que aportó tanto las gafas como el software adaptado para este colectivo haciendo posible la transformación de una idea social en una experiencia real y sostenible en el tiempo.

Son destacables asimismo algunas experiencias de formación de personas con discapacidad a través del uso de la tecnología. El proyecto “TandEM algoritmo verde” se puso en marcha gracias a la colaboración de la Fundación ONCE y la empresa Exxita besocial para generar oportunidades de empleo para jóvenes

con diversidad intelectual. A través del uso de herramientas de inteligencia artificial los jóvenes aprendieron a realizar el diagnóstico de los dispositivos electrónicos, así como a repararlos. Este proyecto ha sido reconocido en la categoría “mejor proyecto digital orientado hacia la sostenibilidad” ya que trata de mejorar las oportunidades de empleabilidad de las personas integrando valores y objetivos de sostenibilidad a través de la reducción de residuos electrónicos.

En esta misma línea “Inclusión 2.0” trata, en diversos lugares de España, de promover la formación y adquisición de habilidades en personas con diversidad funcional intelectual, usuarias de centros de atención diurna a través del uso de tecnologías emergentes como realidad virtual, robótica, inteligencia artificial, impresión 3D... Destaca por ser una experiencia que va más allá de la mera capacitación instrumental; no obstante, se debe destacar como punto débil la enorme exigencia tecnológica así como la necesidad de formación continua de los/as educadores/as para poder realizar la supervisión constante e individualizada de las personas en formación.

3.7. Migración, Asilo y Refugio

La Tecnología Educativa ha demostrado contribuir al ámbito de la migración de manera importante. Contamos con numerosas experiencias exitosas que avalan este hecho. El proyecto “Migrantes TIC” de la Fundación Cibervoluntarios, persigue eliminar la brecha digital y fomentar la inclusión social y laboral de las personas migrantes. Para ello, ofrecen formaciones gratuitas en competencias digitales básicas para mejorar su empleabilidad y su participación en la sociedad a través de herramientas digitales de comunicación, realización de trámites online etc. Son talleres gratuitos realizados en toda España en colaboración con pequeñas entidades y asociaciones de migrantes.

“Uniendo fuerzas” de la Fundación United Way España, es un proyecto que destaca por el número de personas beneficiadas (más de 2400) llevado a cabo entre el año 2021 y 2023. Su objetivo consistió en evitar la soledad y el aislamiento de las personas mayores, promoviendo asimismo la integración social de personas refugiadas y migrantes, mediante una experiencia intercultural, intergeneracional y tecnológica. Las actividades realizadas se encuadran en: aprender a usar la tecnología, descubrir y convivir con otras culturas, mejorar el dominio del idioma y conocer mejor la cultura española para una mayor integración social. Más de 2400 personas han sido beneficiadas con este proyecto.

El objetivo principal del proyecto “Nós interculturales a través de las TIC” de la fundación Esplai, llevado a cabo desde el año 2020 es favorecer la integración de las personas migrantes en Galicia. Para ello se crean soluciones tecnológicas que permiten, por un lado, que las administraciones locales y las asociaciones

presten sus servicios de forma más eficaz, y por otra, que las personas migrantes vean mejorada su calidad de vida. De esta manera, se forma a personas migrantes en competencias digitales y se sensibiliza a jóvenes contra prejuicios y *fake news* a la vez que se capacita a diferentes profesionales.

Desde el año 2001 la fundación Esplai también lleva a cabo el proyecto: "Red Conecta. Alfabetización digital y sensibilización". Este programa de intervención social y educativa busca la inclusión social de personas migrantes a través de la alfabetización digital y la sensibilización. Su objetivo es mejorar la convivencia y la cohesión social, combatir estereotipos, racismo y xenofobia, y promover una visión positiva de la diversidad incorporando las TIC como herramienta para lograr una mejor integración. El proyecto tiene una proyección territorial muy extensa ya que trabaja en red con ONG, asociaciones y ayuntamientos de todo el estado, realizando actividades como formaciones, acompañamiento, campañas de sensibilización y acciones comunitarias.

Finalmente, destacamos como experiencia que vincula los ámbitos de migración y refugio el "proyecto europeo Rebuild" del Grupo de Investigación TransMedia Catalonia, llevado a cabo en Italia, Grecia y España con una duración de 3 años (2019-2022), en el que participaron 11 entidades (universidades, administraciones y ONG) y al menos 100 personas usuarias. Su objetivo fue facilitar la interacción de personas migrantes y refugiadas en Europa mediante una plataforma digital que ofreció orientación clara y acceso guiado a servicios básicos del país de acogida: sanidad, vivienda, trámites, etc. Asimismo, la herramienta ayudó a las administraciones y organizaciones sociales a entender mejor quién llega, cuáles son sus necesidades y cómo adaptar los recursos públicos.

3.8. Justicia Restaurativa y Ámbito Penitenciario, entre otros.

En el ámbito de la Justicia Restaurativa y/o el Ámbito Penitenciario la Tecnología Educativa ha demostrado tener un papel fundamental a través de diversas experiencias o proyectos. Cabe destacar el "programa Reconéctate" de la Fundación Esplai, llevado a cabo desde el año 2018, y vigente en la actualidad. Este programa, destaca por su carácter colaborativo entre un amplio abanico de colectivos, ya que intervienen personas privadas de libertad, sus familias y personas voluntarias, que se forman para acompañar en el proceso. Además del equipo técnico de fundación Esplai, los propios centros penitenciarios y otras entidades sociales que colaboran en el ámbito penitenciario. Se ofrece a los/as reclusos/as formación práctica (competencias digitales, habilidades personales y sociales) y acompañamiento para que puedan adaptarse mejor cuando salgan y vivir en la sociedad tecnológica. También se trabaja con las familias para apoyar el reencuentro y se cuida la sensibilización social.

"¡Vive en digital!" es un proyecto que se inició en 2023 en el Centro Penitenciario Lledoners. A finales de 2024 se puso en marcha en el centro educativo de justicia

juvenil Can Llupià, y, a lo largo de 2025 se está extendiendo a todos los centros penitenciarios y de justicia juvenil de Cataluña. El objetivo es doble: humanizar la vida dentro del centro y preparar a las personas internas para desenvolverse en una sociedad digital cuando salgan, reduciendo así la exclusión social y favoreciendo la reinserción. El plan incluye la dotación de más de 1000 ordenadores y quioscos interactivos para videoconferencias instalados en cárceles, centros abiertos y centros de justicia juvenil que facilitan la independencia de las personas usuarias.

El Proyecto “Virtual reality reentry program pilot” de Creative Act, se está llevando a cabo desde el año 2021 en Kern Valley State Prison (California). Es un programa pionero que usa Realidad Virtual junto con prácticas artísticas (teatro, dibujo, escritura...) para preparar a personas que llevan muchos años en centros penitenciarios para la vida en libertad. La idea es que la reinserción empiece ya dentro de prisión, no el día que salgan, por lo que se pone en marcha el entrenamiento a través de la realidad virtual en tareas, a priori muy básicas como usar una gasolinera, pagar en el supermercado, contribuyendo así al manejo del impacto emocional y posibles experiencias traumáticas.

El “proyecto Smart Prison-Prisión inteligente” apoyado por la Agencia Finlandesa de Sanciones Penales, se lleva a cabo en Hämeenlinna (Finlandia) con mujeres en prisión, desde el año 2021. Su objetivo es transformar la prisión tradicional en un entorno digital, que favorezca la reinserción social de las mujeres, su autonomía personal y el bienestar emocional. Las principales actividades que se realizan son: hacer trámites y realizar videollamadas con familia y profesionales, uso de realidad virtual para trabajar la gestión emocional, comunicación por mail, lectura de libros digitales, audiolibros, formación... Todo ello ayuda a personalizar el plan de intervención y apoyo de cada mujer durante la condena y de cara a su salida.

En la misma línea, otro proyecto desarrollado con mujeres en prisión es “Rehabilitación digital en las prisiones” llevado a cabo desde el año 2023. El objetivo de dicho programa es contribuir a la rehabilitación de las mujeres privadas de libertad a través del uso de tecnología digital. De esta forma disponen de tabletas en cada celda, pueden realizar formaciones online, recibir apoyo psicológico a distancia etc., preparándose así para volver a la sociedad. No se trata de simplemente incorporar tecnología a la cárcel, sino que se proponen estrategias completas adaptadas a cada persona.

4. Conclusiones

Las experiencias analizadas muestran que la Tecnología Educativa se ha consolidado como un eje estratégico en la intervención socioeducativa en todos los ámbitos profesionales de la Educación Social. Lejos de reducirse a un conjunto de herramientas, la tecnología atraviesa procesos de participación,

comunicación, aprendizaje, acompañamiento y cuidado, generando nuevas formas de relación, acceso a derechos y construcción de ciudadanía (Rodríguez et al., 2023; Vico-Bosch y Vega-Caro, 2023).

La relación entre Tecnología Educativa y Educación Social es bidireccional y profundamente complementaria. La primera aporta marcos, metodologías y recursos para diseñar experiencias de aprendizaje significativo mediadas digitalmente, mientras que la segunda introduce una mirada comunitaria, crítica y basada en derechos que orienta estos recursos hacia la inclusión, la justicia social y la mejora de la calidad de vida. Cuando ambas se articulan, la tecnología deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio al servicio de procesos emancipadores con colectivos en situación de vulnerabilidad (Bolaño, 2022; Calánchez y Vera, 2022).

Las prácticas revisadas en ámbitos como la protección y el buen trato en entornos educativos, la salud mental, la alfabetización digital, la participación comunitaria, la sostenibilidad, la diversidad e inclusión, la migración o el ámbito penitenciario evidencian que la tecnología puede ampliar las oportunidades de participación social, reforzar redes de apoyo, facilitar el acceso a información y recursos, y generar entornos de aprendizaje más flexibles, personalizados y significativos (Añapa Tapuyo et al, 2025; Kaplún y Martínez Puga, 2024). De este modo, la Tecnología Educativa se alinea con la misión de la Educación Social de promover la autonomía, la igualdad de oportunidades y la cohesión comunitaria.

No obstante, la tecnología no es neutra ni garantiza por sí sola la inclusión. Se mantienen riesgos de exclusión digital, brecha intergeneracional, sobredemanda de competencias para profesionales y personas usuarias, así como posibles usos asistencialistas o reproductores de desigualdades (Gómez et al, (2024)). Por ello, se requiere un posicionamiento crítico y ético que interrogue quién diseña las soluciones, para quién, con qué participación y qué impacto real tienen sobre los derechos, la dignidad y la vida cotidiana.

En este contexto, la figura del educador y la educadora social es clave, no solo como persona usuaria competente, sino como mediador/a pedagógico-social que acompaña, contextualiza y resignifica los usos tecnológicos; como diseñador/a de propuestas formativas y comunitarias mediadas digitalmente; y como agente que identifica barreras, genera apoyos y vela por que la tecnología favorezca la inclusión. Esto exige reforzar la formación inicial y continua en Tecnología Educativa desde una perspectiva socioeducativa, de derechos humanos e interseccional (Pérez y Barbero, 2021; Zaragoza-Alvarado et al., 2024).

En síntesis, la integración crítica de la Tecnología Educativa en la Educación Social aparece como una oportunidad para construir prácticas más inclusivas, participativas e innovadoras, siempre que se impulsen alianzas entre

instituciones, entidades sociales, comunidades y agentes tecnológicos y se avance en la sistematización y evaluación de las experiencias desarrolladas.

Bibliografía

- Agencia Finlandesa de Sanciones Penales (2021). *Proyecto Smart Prison-Prisión inteligente*. <https://justice-trends.press/es/prision-inteligente-de-la-digitalizacion-de-la-prision-a-la-prision-que-utiliza-aprende-y-practica-la-inteligencia-artificial/>
- Añapa Tapuyo, W. J., Pucuna Sapa, L. R., Villalva Heredia, C. I., y Silva Adriano, L. E. (2025). Tecnologías Emergentes en Educación: Aprendizaje Personalizado y Automatizado. *Revista Cientific*, 10(35), 297-320. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.14.297-320>
- Asociación de Docentes de la Escuela GOGO (2020). *Conectar los puntos: alfabetización sobre el carbono basada en datos*. <https://www.unesco.org/es/articles/proyectos-innovadores-en-materia-de-educacion-digital-y-verde-de-la-republica-de-corea-y-belgica>
- Ayuntamiento de Logroño (2025). *Clases sin humo*. <https://logrosaludable.es/clases-sin-humo/>
- Bolaño García, M. (2022). *Tecnologías educativas para la inclusión*. Editorial Unimagdalena.
- Cabezas, M., y Casillas, S. (2019). Las Educadoras y Educadores Sociales ante la Sociedad red. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 27, 521-542 <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701360>
- Calánchez Urribarri, A., y Chávez Vera, K. J. (2022). Apropiación social de la tecnología: una necesidad como consecuencia de la COVID-19. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (21), 183-198. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.720>
- Castañeda, L., Salinas, J., y Adell, J. (2020). Hacia una vision contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, 37, 240-268. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268>
- Centro de Estudios de Formación Profesional Galileo Galilei (2025). DIGIT-UP: Galileo In-Tech-Generacional. Alfabetización digital para personas mayores mediante aprendizaje-servicio con alumnado del Ciclo de Integración Social. <https://www.cefpgalileogalilei.com/blog/galileo-in-tech-generacional-alfabetizacion-digital-personas-mayores-aprendizaje-servicio-alumnado-integracion-social>

- Colegio Oficial de Ingenieros Técnicos Forestales y Graduados en Ingeniería Forestal y del Medio Natural (2020). *Café Forestal*. https://www.youtube.com/playlist?list=PLwFc9fOc7f1_vQjP0IJ61BVTDC46QeEf1
- Comunidad Valenciana (2025). *El departamento de salud de Alcoy pone en marcha una app para prevenir el suicidio*. <https://comunica.gva.es/es/detalle?id=385966745&site=373422400>
- Creative Act (2021). *VIRTUAL REALITY REENTRY PROGRAM PILOT*. <https://www.creativeacts.us/our-programs>
- Cruz Roja (2023). *Empleando Digital*. <https://www2.cruzroja.es/web/ahora/-/empleando-digital-un-innovador-proyecto-hacia-el-empleo>
- Cruz Roja (2021). *La tecnología de voz impacta positivamente en la calidad de vida de las personas mayores*. <https://www2.cruzroja.es/web/ahora/-/tecnologia-voz-impacta-positivamente-calidad-vida-personas-mayores>
- Departamento de Justicia y Calidad Democrática Cataluña (2023). *"¡Vive en digital!"*. Departamento de Justicia y Calidad Democrática. https://justicia.gencat.cat/ca/ambits/reinsercio_i_serveis_penitenciaris/s_erveis_penitenciaris/els_centres_penitenciaris/viu-en-digital/
- Ecoembes (2025). *RECICLOS*. <https://www.ecoembes.com/es/el-proceso-del-reciclaje-de-envases/reciclos>
- Educo y Fundació Salut Alta (2022). *Guía didáctica para la promoción del buen trato a la infancia y la adolescencia, y la protección de sus derechos. Abordaje desde el enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global*. <https://educowebmedia.blob.core.windows.net/educowebmedia/educospain/media/docs/publicaciones/2022/guia-accd.pdf>
- Eurofound (2025). *Narrowing the digital divide: Economic and social convergence in Europe's digital transformation*, Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2806/1764165>
- FAPMI y ECPAT España (2024). *Hablando de TIC. Haciendo de Internet un lugar seguro*. <https://ecpat-spain.org/iniciativa-hablando-de-tic/>
- Fundación Barga y Hospital Universitario Vall d'Hebron (2025). *Universo Digital*. <https://fundacion.fcbarcelona.es/es/noticias/4271174/un-universo-digital-azulgrana-para-los-adolescentes-hospitalizados-de-vall-dhebron>
- Fundación Cibervoluntarios (2025). *Campamento digital*. <https://campamentodigital.org/>

- Fundación Cibervoluntarios (2025). *Migrantes TIC*.
<https://www.cibervoluntarios.org/es/quehacemos/proyectos/migrantes-tic>
- Fundación ColaCao (2022). "Somos Únic@s".
<https://fundacioncolacao.org/proyecto-escolar>
- Fundación Española para la Prevención del Suicidio (2025). *Prevensuic - Hablar es prevenir*. <https://www.prevensuic.org/>
- Fundación Esplai. (2023). *Aprendizaje digital para la inserción social en España: Desafíos y oportunidades*. Informe final. Observatorio de Brechas Digitales.
https://observatoriobrechadigitales.org/wp-content/uploads/2024/03/A.A.F.F.-INFORME-GENERICO-2023_04_03_2.pdf
- Fundación Esplai (2025). *Aventuras digitales: proyecto CRI-TIC*.
<https://fundacionesplai.org/wp-content/uploads/2025/01/Dossier-Cri.tic-generico.pdf>
- Fundación Esplai (2025). *CRI-TIC, Infancia y jóvenes con criterio digital*.
<https://fundacionesplai.org/que-hacemos/proyectos/cri-tic-infancia-y-jovenes-con-criterio-digital/>
- Fundación Esplai (2024). *Inclusión 2.0*
<https://fundacionesplai.org/proyecto/inclusion-2-0/Fundación>
- Esplai (2020). *Nós interculturales a través de las TIC*.
<https://fundacionesplai.org/proyecto/nos-interculturales-a-traves-de-las-tic/>
- Fundación Esplai (2018). *Programa Reconéctate*.
<https://fundacionesplai.org/proyecto/reconectate-preparando-la-vida-en-libertad/>
- Fundación Esplai (2001). *Red Conecta. Alfabetización digital y sensibilización*.
<https://fundacionesplai.org/proyecto/red-conecta-alfabetizacion-digital-y-sensibilizacion/>
- Fundación Esplai (2021). *TIC TAC Capacitación digital*.
<https://fundacionesplai.org/proyecto/tic-tac-capacitacion-digital/>
- Fundación Gmp (2022). *Rompiendo barreras de Fundación Betesda*.
<https://www.fundaciongmp.org/%C2%A8rompiendo-barreras%C2%A8-de-fundacion-betesda/>
- Fundación ONCE (2023). *Fundación ONCE lanza TANDEM algoritmo verde para la generación de empleo de personas con discapacidad, en colaboración con Éxita Be circular*.

- <https://www.fundaciononce.es/es/comunicacion/noticias/fundacion-once-lanza-tandem-algoritmo-verde-para-la-generacion-de-empleo-de>
- Fundación Pílares (2022). Intergeneracionalidad contra la soledad no deseada y la brecha digital. <https://www.fundacionpilares.org/buenapractica/intergeneracionalidad-contra-la-soledad-no-deseada-y-la-brecha-digital/>
- Fundación Telefónica (2023). Reconectados. La tecnología no tiene edad. <https://www.fundaciontelefonica.com/reconectados/>
- Fundación Telefónica. (2025). *Reconectados Rural*. Recuperado de <https://www.fundaciontelefonica.com/reconectados/reconectados-rural/>
- Fundación United Way España (2021). *Uniendo fuerzas*. <https://www.unitedway.org.es/areas-trabajo/uniendo-fuerzas/>
- Google Impact Fund (2022). *Google Impact Fund*. <https://consuldemocracy.org/2025/07/open-source-llm-powered-civic-assistant-2/>
- GRUPATRA (2025). *Actua Senior*. https://www.grupatra.org/wp-content/uploads/2026/01/Diptic-ACTUA-Senior-2025_logos.pdf
- Grupo de Investigación TransMedia Catalonia (2019). *Rebuild*. <https://www.rebuildeurope.eu/en/default.aspx>
- Haz Gómez, F. E., López-Martínez, G., y Manzanera-Román, G. (2024). La exclusión digital como una forma de exclusión social: una revisión crítica del concepto de brecha digital. *Revista Studia Humanitatis*, 4 (1), 57-89 <https://doi.org/10.33732/shj.v4i1.112>
- Iqbal, S., Fischl, C., y Asai, R. (2025). Older persons' Social Participation, Health and Well-Being Through Digital Engagement. *Activities, Adaptation & Aging*, 1–30. <https://doi.org/10.1080/01924788.2025.2512299>
- INTEF Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2021). *Un mundo mejor*. https://intef.es/wp-content/uploads/2021/04/40_EEI_unmundomejor_2021.pdf
- Kaplún, G., y Martínez Puga, M. (2024). Participación ciudadana y tecnologías digitales: entre las grietas del estado y la transformación de la política. *Estudos em Comunicação*, (38), 152-178.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, BOE-A-2021-9347, 5 de junio de 2021.

- Martínez Sánchez, F. (2020). Edutec 25 años: ¿Y ahora qué?. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 1-6. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1845>
- Méndez-Domínguez, P., Carbonero-Muñoz, D., Raya-Díez, E., y Castillo De Mesa, J. (2023). Digital inclusion for social inclusion: A conceptual framework and research agenda. *Frontiers in Communication*. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1191995>
- Navas-Bonilla, C. R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., y Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: A systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education* 10, <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>
- Patterson, A., Ryckman, L. y Guerra C. A. (2022). Systematic Review of the Education and Awareness Interventions to Prevent Online Child Sexual Abuse. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 15(3), 857-867. <https://doi.org/10.1007/s40653-022-00440-x>
- Pérez, A. M., y Barbero, F. L. (2021). Las TIC en la formación inicial de los Educadores y Educadoras Sociales. *RES: Revista de Educación Social*, 33, 100-112.
- Plataforma de Infancia (2025). *Red de jóvenes periodistas Ciberresponsables*. <https://www.ciberresponsables.org/>
- Romero-Rodríguez, J. M., Alonso-García, S., Lucena-Martínez, R., y Victoria-Maldonado, J. J. (2023). Intervención socioeducativa con TIC en la sociedad del conocimiento. ESIC.
- Sanders, C. K., y Scanlon, E. (2021). The Digital Divide Is a Human Rights Issue: Advancing Social Inclusion Through Social Work Advocacy. *Journal of human rights and social work*, 6(2), 130-143. <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00147-9>
- UNICRI (2023). *Rehabilitación digital en las prisiones*. <https://justice-trends.press/es/la-tecnologia-al-servicio-de-la-rehabilitacion-de-los-reclusosinforme-del-unicri-sobre-rehabilitacion-digital-en-las-prisiones/>
- URBACT. (2024). Digi-Inclusion: EU Overview. <https://urbact.eu/sites/default/files/2024-03/1-EU%20Overview%20-%20Digi-Inclusion.pdf>
- Vivo-Bosch, A., y Vega-Caro, L. (2023). La innovación en el ámbito socioeducativo a través de las tecnologías y la atención a la diversidad. Dykinson. <https://digital.casalini.it/9788411228220>
- Zamorano, S., González-Sanguino, C., y Muñoz, M. (2022). Implicaciones del estigma hacia los problemas de salud mental en el riesgo de suicidio en

personas con problemas de salud mental: una revisión sistemática. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 50(5), 216-225.

Zaragoza-Alvarado, G. A., Reina-Palma, M. J., Menéndez-Jaramillo, G. G., y Mazón-Vera, V. S. (2024). Impacto de las tic en la enseñanza de estudios sociales: análisis de tendencias y prácticas. *MQRInvestigar*, 8(2), 1708–1727. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.1708-1725>

Los materiales didácticos en Educación Social en el contexto de una sociedad híbrida

Denébola Álvarez-Seoane
Universidade de Santiago de Compostela
carmen.alvarez.seoane@usc.es

Silvia López Gómez
Universidade de Santiago de Compostela
silvialopez.gomez@usc.es

Jesús Rodríguez Rodríguez
Universidade de Santiago de Compostela
jesus.rodriguez.rodriguez@usc.es

Pablo Gayo Pérez
Universidade de Santiago de Compostela
pablogayo.perez@usc.es

1. Introducción

En las últimas décadas, los procesos de transformación social y tecnológica han configurado escenarios educativos caracterizados por la coexistencia de lo presencial y lo virtual, lo analógico y lo digital, lo escolar y lo comunitario. Lejos de una sustitución lineal de unos espacios por otros, lo que emerge es una interacción compleja de prácticas educativas, una sociedad híbrida en la que la producción, circulación y apropiación del conocimiento se desarrollan a través de múltiples soportes, agentes y contextos interrelacionados. En este marco, los materiales didácticos dejan de ser exclusivamente artefactos estables y cerrados asociados a la cultura impresa para convertirse en objetos culturales y de mediación educativa dinámicos, tanto en formato físico como digital, que ayudan en procesos de comunicación, interacción y construcción de significados (Área Moreira, 2017).

Este escenario resulta especialmente relevante para la Educación Social, cuyo campo de intervención se caracteriza por operar en contextos abiertos, comunitarios y heterogéneos, donde los procesos formativos no se circunscriben

a estructuras curriculares estandarizadas ni a espacios institucionales cerrados. En estos ámbitos, los materiales didácticos actúan como mediadores fundamentales que articulan la relación entre las personas, los saberes y el entorno social, facilitando la comunicación, la participación y la construcción colectiva de experiencias educativas. Su papel trasciende la función instrumental de transmisión de información para integrarse en dinámicas de intervención, inclusión y desarrollo comunitario, que con la integración de la tecnología reclaman una alfabetización digital crítica en estos contextos (Cajavilca Reyes et al., 2025).

Partiendo de este marco, el capítulo se centra en examinar la diversidad y transformación de los materiales didácticos en la Educación Social contemporánea, atendiendo también a las aportaciones de la digitalización a los procesos de diseño, elaboración y análisis de recursos. En primer lugar, se presenta una justificación sobre su relevancia en los contextos socioeducativos actuales. A continuación, se desarrolla una propuesta de clasificación que facilita comprender la diversidad de materiales existentes. El capítulo se completa con una serie de consideraciones orientadas al diseño y uso de materiales didácticos en estos ámbitos.

2. Los materiales didácticos en los contextos socio-comunitarios.

En el momento actual podemos observar que en los últimos años han emergido un número significativo de instituciones socio-comunitarias que han procedido a la elaboración de materiales didácticos de diferente tipo (Álvarez-Seoane, 2019; Esplugues Cebrián, 2015; Pose Blanco y Rodríguez Rodríguez, 2008). Hoy en día, las necesidades educativas del educador o educadora social ponen de relieve la importancia de disponer de materiales didácticos de diversa naturaleza. La ampliación del espectro de actuación de estos profesionales y las nuevas funciones asociadas a su trabajo —especialmente en los entornos digitales y en las redes sociales—, junto con la propia irrupción de los medios digitales, evidencian la necesidad de incrementar y diversificar los recursos disponibles, incluyendo materiales con potencial para atender de forma más individualizada o contextualizada y para responder a nuevas demandas socioeducativas. En este sentido, la pluralidad de contextos de intervención, funciones profesionales y necesidades educativas hace imprescindible contar con una oferta amplia y variada de materiales y recursos didácticos.

Es de destacar que, aunque somos conscientes de las debilidades y de los retos que todos los procesos de digitalización comportan (como la persistencia de brechas de acceso y uso, la formación insuficiente, los riesgos de privacidad y la dependencia tecnológica), conviene subrayar que los materiales didácticos digitales pueden suponer una magnífica oportunidad para ampliar las posibilidades de intervención socioeducativa (López-Gómez y Fernández-

Lanza, 2021; Pardo-Baldoví et al., 2024). Hablar del espectro y de la diversidad de los materiales digitales implica también abordar la cuestión de las ideologías que subyacen en los contenidos, en los formatos y en los usos de dichos materiales (Peirats Chacón et al., 2015). No se trata únicamente de incorporar tecnología y materiales didácticos digitales, sino de reflexionar sobre el sentido educativo, social y político de los recursos que se producen y se difunden en el contexto de la Educación Social.

En los últimos años profesionales de la educación social se han incorporado a las funciones de diseño, implementación o evaluación de materiales didácticos (entre otras: *Rexenerando*¹; *Caliu Espai Editorial*²; *Creando educación social*³). Igualmente, la diversidad de recursos producidos señala como una de las tareas fundamentales la labor de análisis de los materiales. Lo cierto es que aplicaciones, videojuegos y otros recursos digitales, tal y como reflejan diversas investigaciones recientes (Rodríguez Rodríguez, Marín Suelves y Sanabria-Mesa, 2025), evidencian carencias, limitaciones y, en algunos casos, sesgos que deben ser objeto de revisión crítica.

Es de destacar igualmente que en los últimos años no ha proliferado de manera suficiente el desarrollo de actividades formativas que favorezcan la capacitación de los profesionales para la elaboración y adaptación de materiales didácticos digitales en los contextos socio-comunitarios, siendo necesario reforzar su formación inicial y continua (Álvarez-Seoane y Rodríguez Rodríguez, 2024; Gradaílle Pernas et al., 2024). A día de hoy es necesario ampliar la mirada sobre los materiales didácticos y asumir que el carácter digital de los recursos favorece que estos circulen de manera extensa, ya sea derivados del trabajo escolar, de las acciones de otras instituciones de la Administración pública o de iniciativas privadas, pero requieren una formación crítica que trascienda lo instrumental (Fernández-de-Castro et al., 2022, 2023).

La participación de otras instituciones y organizaciones en el proceso educativo, el importante espacio educativo generado por la Educación Social y la existencia de nuevos ámbitos comunitarios donde tienen lugar diversas actividades educativas, requieren analizar y reflexionar sobre el sentido y el significado de los recursos educativos digitales y los materiales didácticos en los diferentes escenarios profesionales. El hecho de contar con otras instituciones y organizaciones en el proceso amplía las posibilidades, pero también exige mayor coordinación, análisis y responsabilidad compartida.

Se pone de relieve la conveniencia de contar con nuevos recursos educativos y materiales didácticos que ayuden a desplegar las actividades y propuestas generadas, y se precisa disponer de profesionales que elaboren y adapten estos medios a las diferentes situaciones educativas. Si prestamos atención al

¹ <https://rexenerando.com/compartimos/>

² <https://larepartidora.org/editorial/>, y su autor <https://larepartidora.org/autors/tapera/>

³ <https://creandoeducacionsocial.com/product-category/material-descargable/>

variopinto entramado de instituciones del ámbito socio-comunitario —archivos, municipios, museos, asociaciones, centros de salud, entre otros— nos encontramos con una amplia heterogeneidad de iniciativas y recursos generados por profesionales con distinta formación para responder a la diversidad de contextos y realidades.

Además, las acciones educativas puestas en marcha actualmente para el desarrollo de comunidades y grupos dependen muchas veces de recursos y materiales digitales. Ocurre en centros culturales, museos, hospitales y otros espacios sociales en los que las personas se mueven y donde pueden acceder a información, recibir orientación, crear y producir conocimiento. Los recursos educativos y los materiales didácticos en los contextos socio-comunitarios incorporan un conjunto diverso de posibilidades, que indiscutiblemente se han ampliado en los últimos años con el uso de la Inteligencia Artificial. La ampliación del acceso a las redes ha posibilitado que incluso comunidades ubicadas lejos de los grandes centros accedan a información y al trabajo educativo producido por distintos actores sociales (Santomil, 2012).

Conviene poner de manifiesto que muchos de estos materiales didácticos han contado, de un modo u otro, con la participación de la comunidad educativa implicada. El diseño y uso adecuado de estos recursos posibilita la atención a la diversidad del alumnado, del profesorado y de las diferentes situaciones educativas. Asimismo, determinados materiales digitales contribuyen al desarrollo de experiencias de participación, favoreciendo iniciativas de colaboración entre ayuntamientos, profesorado, alumnado, vecindad, universidad o movimientos de renovación pedagógica (López-Noguero et al., 2024).

Igualmente, es de destacar que con frecuencia en estos escenarios socio-comunitarios se ha producido un número significativo de materiales, fundamentalmente impresos, que a día de hoy podrían beneficiarse de procesos de digitalización, ampliando sus posibilidades de difusión, accesibilidad y reutilización. La digitalización puede favorecer, por ejemplo, la participación municipal y el fortalecimiento de dinámicas comunitarias (véase por ejemplo Dias de Carvalho et al., 2012). En esta línea, se han desarrollado investigaciones sobre intervenciones socioeducativas mediadas por recursos digitales (Sánchez-Martínez et al., 2024), así como, por ejemplo, programas socioeducativos con personas mayores (Poveda-Puente et al., 2024) el papel del juego digital como recurso para el desarrollo socioeducativo de las entidades locales (López-Gómez et al., 2024), que evidencian tanto el potencial como las limitaciones de estos materiales en contextos reales de intervención. Es de destacar igualmente el fomento de la participación municipal a partir de la digitalización (López-Noguero et al., 2024). Todo ello refuerza la necesidad de seguir profundizando en el análisis, diseño, adaptación y evaluación crítica de los materiales didácticos digitales en el ámbito de la Educación Social.

3. Acerca de la clasificación de los Materiales Didácticos en los contextos socio-comunitarios

La clasificación de materiales didácticos es una tarea compleja y al intentar establecer taxonomías nos encontramos con algunas dificultades. Clasificar es difícil porque no hay un acuerdo conceptual sobre el material didáctico y otros términos afines, a pesar de las numerosas y extensas discusiones en la literatura, como han reflejado los trabajos sobre la indefinición terminológica (Parcerisa Aran, 2007; Rodríguez Rodríguez y Montero Mesa, 2004). Además, también es difícil clasificar por la diversidad de situaciones educativas en las que se emplean materiales didácticos, el carácter dinámico de los límites entre contextos, ámbitos y escenarios, e incluso los cambios de interpretación por condiciones geográficas e históricas (Rodríguez Rodríguez, 2010).

El modelo de convivencia que representa la sociedad híbrida también ha implicado cambios en los materiales didácticos. Area-Moreira (2017) señala, entre otros, los que afectan a su naturaleza: el desplazamiento desde lo físico o impreso hacia fórmulas alternativas o combinadas que integran lo digital y en línea, con rasgos como la multimodalidad, la organización hipertextual o la interactividad, y con un carácter más flexible, reutilizable y adaptable, alejado del estilo cerrado y secuencial del libro de texto o los manuales. En paralelo, estos cambios alcanzan su sentido pedagógico, favoreciendo modelos basados en un aprendizaje experiencial, centrado en quien aprende y en las diferencias individuales, así como planteamientos lúdicos o gamificados.

Clasificar los materiales didácticos desde la perspectiva de la Educación Social exige desplazar el foco desde los marcos conceptuales tradicionalmente contruidos en torno al ámbito escolar. Una parte significativa de los discursos han situado los materiales didácticos en el centro del análisis de los procesos de enseñanza desarrollados en la escuela, sin embargo, la participación de múltiples instituciones en la acción educativa, la consolidación de la Educación Social y la existencia de ámbitos comunitarios donde se desarrollan prácticas educativas hacen necesario reconsiderar la definición de los materiales didácticos teniendo en cuenta que adoptan múltiples formas y sistemas simbólicos para contribuir a los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de la acción educativa.

Uno de los principales retos de la clasificación de materiales didácticos consiste en seleccionar criterios que sean funcionales desde la perspectiva didáctica, que orienten la ordenación y permitan que resulte operativa para la práctica educativa (Parcerisa Aran, 2010). Buena parte de las propuestas clasificatorias disponibles han sido formuladas desde marcos teóricos profundamente vinculados al ámbito escolar, lo que invita a cuestionar su grado de adecuación para interpretar materiales que circulan en escenarios comunitarios y en prácticas socioeducativas heterogéneas. En coherencia con ello, la ampliación de instituciones implicadas en la acción educativa y la diversificación de

ámbitos donde se desarrollan procesos formativos obliga a revisar los criterios utilizados.

Se adopta un concepto de material didáctico abierto a la diversidad de funciones, soportes o enfoques, evitando etiquetas o definiciones rígidas. El material didáctico comunitario, concebido desde, para y con la comunidad, se orienta a facilitar aprendizajes, aunque adopta una gran diversidad de contenidos, formatos, públicos destinatarios e incluso grados de intencionalidad educativa. En este marco, se reconoce que determinados recursos pueden no haber sido creados con finalidad educativa ni con diseño didáctico explícito y, sin embargo, por el tipo de información que ofrecen, la forma en que se presenta u organiza y, sobre todo, por su recontextualización y mediación en la intervención a través del uso que realizamos de los mismos en la práctica educativa, adquieren potencial didáctico.

La clasificación de materiales didácticos para la Educación Social que se propone en este capítulo no se concibe como un ejercicio taxonómico cerrado e inamovible, sino como una herramienta para orientar a los profesionales en las decisiones sobre diseño, selección, uso y evaluación en contextos de intervención socioeducativa. Para ello, resulta útil combinar, de forma integrada, dos preguntas complementarias: con qué intención se ha elaborado el recurso y qué función cumple dentro de una situación concreta de aprendizaje e intervención.

La primera pregunta nos permite identificar la intencionalidad educativa con la que fue producido el material, distinguiendo entre didácticos (creados con finalidad formativa explícita y, por lo general, con una estructura que orienta la enseñanza y el aprendizaje), divulgativos (elaborados para difundir o popularizar contenidos, con posible intención educativa pero sin un diseño didáctico desarrollado) e informativos (pensados para hacer accesible una información práctica, sin intención educativa de origen) (Álvarez-Seoane, 2025). Esta distinción resulta útil porque anticipa el tipo de mediación que necesitará el recurso en la intervención: desde materiales que ya incorporan una estructura y concepción formativa, hasta otros que requieren ser recontextualizados y acompañados para convertirse en soportes de aprendizaje.

- Intencionalidad didáctica: suele presentar elementos de diseño educativo como objetivos o propósito formativo explícito, secuencia de trabajo, propuestas de actividades, criterios de seguimiento o evaluación, guía de uso para quien acompaña, o bien estar vinculadas a un plan, programa o proyecto educativo. En la intervención puede actuar como núcleo del proceso con ajustes de contextualización, aunque en algunos casos estos materiales ya tienen una perspectiva muy local, acercando a la escuela y a la ciudadanía una realidad próxima (el territorio y los recursos que ofrece, los valores y la identidad local, etc.), pero que con frecuencia, esta perspectiva local nos puede resultar ajena

(en la escuela no está presente en los currículos de forma explícita y algunas personas conocen mejor otros contextos que su localidad). Un ejemplo es el *Programa Educativo Ulla Elemental* (<https://www.concellodevedra.es/es/node/502>) desarrollado por el Concello de Vedra que pone en valor elementos naturales del territorio como la camelia o el agua, pero también elementos sociales como las fiestas o la emigración.

- Intencionalidad divulgativa: pretende difundir, sensibilizar o acercar un contenido complejo con lenguaje accesible, pero sin organizar el aprendizaje paso a paso. Es muy útil para concienciar o activar el interés, pero suele necesitar que el/la profesional añada tareas, preguntas, debates, o dinámicas para convertirlo en experiencia de aprendizaje. Existen numerosos recursos de este tipo en el ámbito social diseñados por museos, ONGD, asociaciones, servicios sociales... muchos de ellos sirven para poner en valor el patrimonio material e inmaterial de un territorio o para acercar la ciencia a la ciudadanía. Un ejemplo es *Rochaforte* (<https://rochaforte.santiagodecompostela.gal/>), un proyecto multiplataforma con diversidad de recursos y publicaciones para la difusión y puesta en valor del yacimiento del Castelo de Rocha Forte en Santiago de Compostela.
- Intencionalidad informativa: su finalidad principal es que la información sea accesible. En este tipo es relevante la interpretación que hacemos del material, pudiendo servir como punto de partida o para problematizar, comparar, tomar decisiones, planificar acciones, etc. Un ejemplo típico son las revistas de información que se realizan desde programas o servicios municipales, con carácter genérico o dirigidas a algún colectivo específico, como por ejemplo *Dameuntoke* (<https://dameuntoke.naron.gal/>), recurso en línea con versión impresa elaborado desde la Oficina Municipal de Información Xuvenil del Concello de Narón para transmitir información de interés para la juventud en diferentes materias, así como dinamizar el ocio y la participación asociativa.

La segunda pregunta que debemos hacernos desplaza el foco hacia el uso pedagógico efectivo, es decir, qué permite hacer el material cuando entra en juego en la acción educativa. Desde esta óptica, un material didáctico puede establecer líneas estratégicas, facilitar el acceso a recursos, sensibilizar y promover cambios, profundizar y explicar un tema, ayudar a simular una situación, generar una experiencia o ser el resultado del proceso de aprendizaje. En la práctica socioeducativa, estas funciones se entienden mejor como formas de mediación que el material didáctico hace posible o refuerza:

- Los que establecen líneas estratégicas: sitúan el sentido de la intervención, clarificando objetivos y acordando valores, derechos o

criterios de actuación. Son habituales al inicio de proyectos o en ámbitos en desarrollo, cuando es clave construir un marco compartido (lenguaje común, prioridades, roles, acuerdos, mapas de recursos, análisis de necesidades...). Ejemplo: *Plans de Igualdade* (<https://www.oleiros.org/plan-de-igualdade>), un plan a medio plazo del Concello de Oleiros.

- Los que facilitan el acceso a recursos: organizan información práctica para orientar el acceso a servicios y apoyos (qué ofrece, a quién va dirigido, cómo se activa, vías de contacto...). En intervención social ayudan a visibilizar recursos y reducir barreras de acceso, evitando que la conectividad sea un filtro excluyente mediante formatos multicanal (web, folletos, guías, cartelería). Ejemplo: *Benestar Social y Educación* (<https://www.culleredo.es/educacion>), dos concejalías y sus respectivos servicios del Concello de Culleredo.
- Los que sensibilizan o promueven un cambio: buscan activar conciencia y favorecer actitudes y valores vinculados a la convivencia democrática y el bienestar común, haciendo visible una problemática naturalizada (estereotipos, desigualdades, riesgos, impactos, violencias o exclusiones) y ofreciendo marcos para interpretarla y actuar. Son frecuentes en acciones de prevención y promoción en ámbitos como salud, adicciones, igualdad, violencias, inclusión e integración social, convivencia o educación ambiental. Ejemplo: *ECOescuela As Campeiras* (<https://www.auladareciclaxe.es/>), una escuela de reciclaje en el Concello de As Pontes de García Rodríguez.
- Los que profundizan y explican: aportan un cuerpo de información organizado y suficientemente completo para comprender una cuestión con criterio (conceptos, causas, evidencias, matices, controversias...). Ejemplo: *Publicacións* (<https://casamuseoemiliapardobazan.gal/es/publicaciones>), un conjunto de publicaciones periódicas, puntuales y unidades didácticas publicadas por la Casa-Museo Emilia Pardo Bazán.
- Los que posibilitan practicar y ponerse en situación: permiten ensayar con modelos, situaciones o escenarios verosímiles con un margen seguro para probar alternativas. Son frecuentes en la mediación de conflictos, en role-playing para el acceso al empleo o en la práctica y desarrollo de habilidades o competencias (TIC, idiomas...). Ejemplo: *Ferramentas para a busca de emprego y Procesos de selección de persoal* (<https://camarinas.net/portal-cidadan/ferramentas-e-recursos/gl>), recursos para el empleo del Concello de Camariñas.
- Los que facilitan una experiencia: son recursos que presentan una actividad motivadora en la que invitan a jugar, leer, explorar, pensar, moverse, crear o interactuar. Es frecuente que se planteen como

cuentos, juegos, rutas... y, a menudo, incorporan elementos del entorno (relatos locales, patrimonio, referentes). Ejemplo: *Trivial da Terra de Melide* (<https://apkpure.com/trivial-da-terra-de-melide/net.treboada.TM>), desarrollado por el Servizo de Normalización Lingüística de los municipios de Santiso, Melide y Toques.

- Los que son resultado del proceso de aprendizaje: son elaborados por las personas participantes durante la intervención educativa, que además de evidenciar lo aprendido, se reutilizan para seguir aprendiendo, evaluar, transferir o compartir con otros. Ejemplo: *Obradoiro da Memoria* (<https://moeche.gal/obradoiro-da-memoria/>), un taller de la biblioteca municipal del Concello de Moeche con personas mayores que combina el recuerdo y la reconstrucción de vivencias con la elaboración de un material que integra fotografías antiguas y textos basados en esas experiencias, contribuyendo a la recuperación de la memoria histórica del municipio.

Por último, aunque la clasificación propuesta se organiza en torno a la intencionalidad educativa y a la función que el material cumple en la intervención, el formato o soporte sigue siendo un rasgo relevante porque condiciona el acceso, la circulación, la apropiación y las posibilidades de mediación. En una sociedad híbrida, los materiales no evolucionan de lo físico a lo digital como una sustitución lineal, sino como una convivencia de soportes que se combinan de manera situada según objetivos, colectivos y contextos. En este sentido, resulta útil reconocer la diversidad de soportes entre materiales en papel, materiales en soporte tecnológico y materiales en otros soportes (por ejemplo, recursos manipulativos o lúdicos) (Parcerisa Aran, 2010). Dentro del soporte tecnológico, además, conviene distinguir grados y configuraciones de digitalización que van desde recursos digitales simples (archivos o “objetos” digitales) hasta recursos con mayor estructuración didáctica, entornos en línea, aplicaciones y plataformas, sin olvidar desarrollos emergentes como sistemas adaptativos o materiales tangibles con componentes electrónicos (Area-Moreira, 2017).

Leído desde la intervención socioeducativa, esta organización se interpreta como un repertorio de formatos disponibles que se combina con los ejes anteriores para orientar, cartografiar, entrenar, ensayar, anclar en el territorio... Un ejemplo de clasificación en función del formato, práctica y orientada a la selección de materiales es la propuesta de GALIMAP (López-Gómez et al., 2025) que incluye cortometrajes y documentales; radio y podcast; libros y publicaciones; web, blog y redes sociales; folletos y cuadernos de campo; guías y manuales; aplicaciones móviles; juegos y material manipulativo; y otros. La información ampliada y detallada de cada material didáctico recogido en este repositorio muestra cómo la diversidad de soportes puede ordenarse de forma comprensible sin perder de vista que su valor educativo depende de qué intención tiene el recurso y qué función cumple en la intervención.

4. Consideraciones y recomendaciones para la realización de materiales didácticos

La elaboración de materiales didácticos, tanto en formato físico como digital, constituye un reto que exige conocimientos pedagógicos y técnicos, capacidad de síntesis y diseño, creatividad y un profundo conocimiento del grupo destinatario. Asimismo, requiere atender a la diversidad y a las necesidades específicas de los colectivos a los que se dirige el recurso, en muchos casos en situación de vulnerabilidad. Desde este enfoque, se presentan a continuación algunos principios que pueden orientar su diseño y desarrollo.

Relevancia social y pedagógica

Antes de producir un material conviene preguntarse: ¿qué necesidad concreta pretende atender?, ¿a quién va dirigido?, ¿qué beneficios aportará? Todo recurso ha de dar respuesta a una carencia real y estar en consonancia con objetivos educativos claros y alcanzables. También es necesario tener en cuenta las características del grupo destinatario: edad, nivel educativo, diversidad cultural y lingüística, posibles necesidades específicas y ritmos de aprendizaje. En este sentido, los materiales deben ser inclusivos, accesibles y atractivos.

Selección y organización de los contenidos

Al elaborar materiales didácticos es importante indicar de dónde proceden los contenidos utilizados o las fuentes de referencia. Para dar respuesta a la diversidad del alumnado o de las personas participantes, resulta recomendable organizar los contenidos de manera secuenciada y progresiva, acompañándolos de actividades, pruebas o retos con distintos niveles de dificultad y varias posibilidades de resolución. En el caso de materiales dirigidos a niñas, niños y adolescentes, la estructura debe mantener coherencia con el currículo vigente y con la normativa educativa aplicable. Cuando el material esté pensado para personas adultas, estos criterios pueden sustituirse por otros marcos de referencia, más ajustados a la educación social o comunitaria.

Los contenidos han de estar actualizados y contextualizados, reflejando la diversidad sociocultural, la igualdad de género y la inclusión de colectivos en situación de vulnerabilidad, así como el patrimonio cultural y la riqueza lingüística existente. Se recomienda que el material integre los contenidos en distintos formatos, como vídeos, esquemas, audios, animaciones o imágenes, para favorecer la comprensión. En el caso de los materiales digitales, es importante prever adaptaciones que faciliten el acceso de personas con diferentes necesidades de apoyo, tales como subtítulos en los vídeos, audios complementarios o versiones en lectura fácil. También es importante contemplar distintos ritmos de aprendizaje y dar cabida a temas transversales

como la coeducación, la gestión de las emociones, la educación ambiental y vial, la diversidad afectivo-sexual o la resolución pacífica de conflictos.

Metodología didáctica

Desde el punto de vista metodológico, los materiales didácticos, especialmente los digitales, deben crearse para favorecer la participación activa y la autonomía de quienes los utilizan. Es necesario que en ellos se expliciten de forma clara los objetivos, los contenidos, el modelo pedagógico de referencia y las competencias que se espera desarrollar.

Un aspecto relevante es que las personas usuarias puedan autogestionar su propio aprendizaje. Para ello, los materiales han de incluir actividades graduadas, estructuradas de manera significativa y que ofrezcan herramientas para planificar y dar seguimiento al proceso. Igualmente, resulta conveniente que incorporen espacios de intercambio y colaboración, como foros, chats u otras alternativas para la comunicación grupal, para así reforzar el aprendizaje colectivo y la construcción compartida del conocimiento.

Es importante que la metodología no quede solo en la teoría, sino que se refleje de manera práctica en las actividades, misiones, retos y acciones a realizar por la persona en el recurso. En este sentido, se recomienda promover la conexión entre lo digital y lo experiencial, de modo que lo trabajado en el recurso se vincula con actividades manipulativas o con proyectos comunitarios (por ejemplo, talleres en el barrio o iniciativas colectivas en el entorno inmediato). Asimismo, el material debe prever mecanismos de seguimiento y evaluación, que permitan valorar el progreso de las personas usuarias a partir de criterios claros: actividades superadas, tiempo de ejecución, competencias adquiridas, entre otros. Puede resultar útil que se generen informes o registros con estos resultados, tanto para la autoevaluación como para el acompañamiento educativo. Además, conviene incluir acciones de retroalimentación que favorezcan el aprendizaje y motiven.

Diseño y accesibilidad

El diseño y la presentación de los materiales son determinantes para que resulten claros, atractivos y útiles en el aprendizaje. En los materiales digitales, la interfaz debe ser intuitiva y agradable, con una organización ordenada que facilite la navegación, menús estables y botones agrupados por función. Es recomendable priorizar recursos dinámicos, como vídeos, animaciones o presentaciones interactivas, frente a elementos estáticos, ya que favorecen la comprensión y la motivación.

El aspecto gráfico ha de mantenerse uniforme, evitando un exceso de colores o tipografías, y los elementos visuales deben ser claros, adaptados al público destinatario y con un tamaño adecuado. La información conviene presentarla de forma concisa, con fuentes legibles, contraste suficiente y sin errores

ortográficos o de traducción. Cuando se utilicen audios o locuciones, la calidad del sonido debe ser clara y sin estridencias.

La accesibilidad es otro criterio fundamental: incluir subtítulos en los vídeos, alternativas textuales a imágenes y gráficos, opciones para ajustar el tamaño de letra o ayudas que permitan localizar la información. Además, es conveniente que los materiales puedan utilizarse en distintos dispositivos y contextos, con bajo consumo de datos o posibilidad de uso offline, algo especialmente útil en colectivos con menos acceso a la tecnología.

Evaluación y mejora

Antes de difundir un material didáctico es conveniente probarlo con un grupo destinatario similar al que se dirige. Esta fase permite recoger impresiones, detectar barreras y comprobar si el recurso cumple con los objetivos planteados. La evaluación debe concebirse como un proceso continuo y participativo, en el que se tengan en cuenta tanto la experiencia de uso como las sugerencias de mejora. Es recomendable documentar los resultados de estas pruebas, identificar los aspectos positivos y aquellos que requieren ajustes, e ir incorporando las modificaciones necesarias. Además, conviene asegurarse de que cumplen con la legislación educativa y de protección de datos vigente, especialmente cuando incluyen información sensible o la participación de menores.

Difusión

Una vez revisados y mejorados, lo ideal es que los materiales sean compartidos. Al compartirlos, es aconsejable que se presenten con un título claro y conciso, acompañado de palabras clave que faciliten su localización. También deben incluir información básica como la autoría, la fecha de elaboración, las licencias de uso y los requisitos técnicos necesarios para su aplicación.

En la descripción del recurso conviene señalar el grupo destinatario, el ámbito en el que puede utilizarse (centros educativos, comunidades, familias...), las edades o colectivos a los que se dirige, así como los objetivos y contenidos que aborda. También resulta útil indicar el idioma en que está elaborado, si incluye sonido o elementos interactivos y en qué dispositivos puede funcionar. Facilitar un contacto de referencia ayuda a resolver dudas y mantener comunicación con otras personas interesadas.

Para ampliar su alcance, puede ser muy útil difundir los materiales en repositorios educativos, blogs, páginas web de carácter social o educativo, así como en encuentros, seminarios, congresos, etc.

5. Conclusiones

En el contexto de una sociedad híbrida, los materiales didácticos en Educación Social deben entenderse como mediadores de la intervención socioeducativa, por lo que requieren del profesional comprender la convivencia de soportes, función e intencionalidad y su posible resignificación con el uso. Desde esta perspectiva, el capítulo ha propuesto una forma de ordenar la diversidad de recursos sin convertirla en un inventario inabarcable. Esto permite tomar mejores decisiones profesionales: ayuda a seleccionar recursos con criterio, a detectar qué mediación requiere cada material y a diseñar propuestas coherentes con los objetivos del proyecto, las características del colectivo y las condiciones reales de participación.

En términos de desarrollo profesional, estas transformaciones exigen reforzar la formación de educadoras y educadores sociales en competencias vinculadas a la producción, adaptación y evaluación de materiales didácticos, incorporando una mirada crítica sobre accesibilidad, sesgos, protección de datos, licencias y condiciones de difusión. Al mismo tiempo, conviene subrayar que la digitalización, bien orientada, puede ampliar posibilidades de desarrollo comunitario: facilita acceso a recursos, potencia redes, visibiliza saberes locales, sostiene procesos de participación y abre canales de comunicación y colaboración entre instituciones y ciudadanía.

Finalmente, estas líneas de trabajo no dependen solo del compromiso individual. Requieren también toma de conciencia institucional sobre la relevancia de invertir en materiales didácticos de calidad, en procesos de digitalización con sentido socioeducativo y en modelos de bancos o repositorios de materiales didácticos que aseguren organización, actualización y difusión. En este horizonte, la IA aparece como un campo emergente que puede aportar apoyos relevantes (personalización, accesibilidad, apoyo a la producción), pero que demanda criterios claros de uso responsable y mediación profesional para evitar automatismos, opacidades o inequidades. En conjunto, el reto no es "tener más materiales", sino disponer de materiales mejor pensados, mejor evaluados y mejor integrados en prácticas de intervención que fortalezcan aprendizajes y comunidad.

6. Compendios y publicaciones de interés

Más allá de las referencias citadas en el texto, consideramos pertinente señalar algunas obras colectivas, revistas monográficas y actas de congresos que constituyen aportaciones valiosas para profundizar en este campo, tanto por la diversidad de experiencias que reúnen como por la pluralidad de enfoques que ofrecen.

Guías

Edullab, Crie & Stellae (2019). Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales: recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias. Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16086>

Monográficos

Rodríguez Rodríguez, J., Braga García, T. M., Muñoz Moreno, J. L., & Álvarez-Seoane, D. (2021). Recursos educativos y materiales didácticos en contextos sociocomunitarios. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (39), 4-102. [Monograph]. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/issue/view/4209>

Rodríguez Rodríguez, J., Castro Rodríguez, M. M., López Gómez, S., & Santomil Mosquera, D. (Eds.) (2024). La Tecnología Digital y el desarrollo socioeducativo en los contextos municipales. *Revista Prisma Social*, (46), 1-197. [Monograph]. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/5585>

Rodríguez Rodríguez, J., López Gómez, S., Pereiro González, M. del C., & Álvarez-Seoane, D. (Eds.) (2025). A dixitalización e E-Dixgal nas aulas. *Revista Galega de Educación*, (92), 6-47 [Monograph]. <https://rge.gal/issue/a-dixitalizacion-e-e-dixgal-nas-aulas/>

Libros

Area Moreira, M. (Ed.) (2020). *Escuel@ Digit@l. Los materiales didácticos en la Red*. Graó.

Area Moreira, M., Rodríguez Rodríguez, J., & Parcerisa Aran, A. (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Graó.

Castro Rodríguez, M. M., Cid Fernández, X. M., Malheiro Gutiérrez, X. M., Candedo Gunturiz, M., & Rodríguez Rodríguez, J. (2008). *Educación Social e Escola*. Nova Escola Galega / Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.

Castro Rodríguez, M. M., Ferrer Esteban, G., Majado Freile, M. F., Rodríguez Rodríguez, J., Vera Vila, J., Zafra Jiménez, M., & Zapico Barbeito, M. H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Graó.

Castro Rodríguez, M. M., Malheiro Gutiérrez, X. M., & Rodríguez Rodríguez, J. (2006). *A Escola, ¿Punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* Nova Escola Galega / Colexio de Educadores Sociais de Galicia.

Castro Rodríguez, M. M., Rodríguez Rodríguez, J., & Zapico Barbeito, M. H. (2013). *Materiais didácticos e experiencias educativas innovadoras*. ToxoSoutos.

Rodríguez Rodríguez, J., Area Moreira, M., & San Martín Alonso, Á. (Ed.). (2024). *Infancia y transformación digital en la educación: miradas diversas*. Dykinson.

Actas

Cid Fernández, X. M., & Rodríguez Rodríguez, J. (Ed.) (2007). *A fenda dixital e as súas implicacións educativas*. Nova Escola Galega. <https://hdl.handle.net/10347/45992>

Cid Fernández, X. M., & Rodríguez Rodríguez, J. (Ed.) (2011). *A fenda dixital: as TIC, entre a escola e a comunidade*. Nova Escola Galega. <https://hdl.handle.net/10347/45983>

Cid Fernández, X. M., Rodríguez Rodríguez, J., & Gonçalves, D. (Ed.) (2012). *Fenda digital: TIC, escola e desenvolvemento local*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <https://hdl.handle.net/10347/45993>

Gonçalves, D., Fernández Rodríguez, J., Castro Rodríguez, M. M., Ricoy Lorenzo, M. C., Cid Fernández, X. M., & Rodríguez Rodríguez, J. (Ed.) (2018). *A fenda dixital: TIC, NEAE, inclusión e equidade*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <https://hdl.handle.net/10347/45994>

Gonçalves, D., Gomes de Menezes, G., Fernández Rodríguez, J., Ricoy Lorenzo, M. C., Castro Rodríguez, M. M., Cid Fernández, X. M., López Gómez, S., & Rodríguez Rodríguez, J. (Ed.) (2021). *Fenda digital: videojogos, a ludificação e a aprendizagem baseada em jogos*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <https://hdl.handle.net/10347/45995>

Bibliografía

Álvarez-Seoane, D. (2019). *Materiais didácticos en soporte impreso e dixital elaborados con apoio da administración local. Estudo prospectivo e descritivo na provincia da Coruña* [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva. <https://hdl.handle.net/10347/19121>

Álvarez-Seoane, D. (2025). Estudio sobre los materiales didácticos comunitarios digitales impulsados por la administración local: un análisis desde la educación social. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 19, 181-198. <https://doi.org/10.6018/RIITE.687221>

Álvarez-Seoane, D., & Rodríguez Rodríguez, J. (2024). Los materiales didácticos con fines educativos elaborados con apoyo de los ayuntamientos. El caso de A Coruña. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29(101), 443-468. <https://hdl.handle.net/10347/38808>

- Area-Moreira, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13-28. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Cajavilca Reyes, K., Pérez-Hernández, E., & Cerrillo Martín, R. (2025). Alfabetización Digital Crítica en espacios educativos no formales. *Digital Education Review*, 47, 29-43. <https://doi.org/10.1344/der.2025.47.29-43>
- Dias de Carvalho, A., Samagaio, F., Trevisan, G., Gonçalves, J. L., & Rodrigues, V. (2012). Mapa Digital Interativo ao Serviço da Intervenção Comunitária. En Cid Fernández, X. M., Rodríguez Rodríguez, X., & Gonçalves, D. (Eds.). *Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento Local* (pp. 21 - 27). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <https://hdl.handle.net/10347/45993>
- Esplugues Cebrián, M. (2015). *El curriculum de la educación para el desarrollo en los materiales didácticos editados por las ONGD* [Tesis Doctoral, Universitat de València]. Roderic. <https://hdl.handle.net/10550/50572>
- Fernández-de-Castro, P., Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Aranda, D., & Sampedro, V. (2023). Alfabetización digital para la educación social: de las competencias digitales a los conocimientos críticos. *EDUCAR*, 60(1), 49–65. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1722>
- Fernández-de-Castro, P., Bretones, E., Solé, J., & Sampedro, V. (2022). Educación social digital. Una exploración de la formación y las competencias digitales de los profesionales de la educación social. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review*, 11(1), 13-27. <https://doi.org/10.37467/gkarevtechno.v11.3113>
- Gradaílle Pernas, R., Varela Crespo, L., & Caballo Villar, M. B. (2024). Profesionales de la acción cultural municipal: Necesidades formativas ante la transformación digital. *Revista Prisma Social*, (46), 29-53. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/5529>
- López-Gómez, S., & Fernández Lanza, S. (2021). Videojuegos para incentivar la participación y el compromiso social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (39). https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.39.02
- López-Gómez, S., Rodríguez Guimeráns, A., Fernández-de-laIglesia, J.-del-C., & Rodríguez Rodríguez, J. (2025). Educación Social e innovación digital: el proyecto GALIMAP como herramienta para el conocimiento de los materiales didácticos sociocomunitarios. *RiITE Revista Interuniversitaria De investigación En Tecnología Educativa*, (19), 199–213. <https://doi.org/10.6018/riite.685871>
- López Gómez, S., Rodríguez Rodríguez, J., Castro Rodríguez, M. M., & Marín Suelves, D. (2024). Los juegos digitales como recurso para el desarrollo

- socioeducativo de las entidades locales. *Revista Prisma Social*, (46), 102–123. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/5516>
- López-Noguero, F., Morón-Marchena, J. A., García-Lázaro, I., & Gallardo-López, J. A. (2024). El fomento de la participación ciudadana desde la digitalización. *Revista Prisma Social*, (46), 4–28. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/5481>
- Parcerisa Aran, A. (2007). Materiales para el aprendizaje, más allá del libro de texto y de la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 165, 7-11.
- Parcerisa Aran, A. (2010). Los materiales didácticos como recursos en la acción comunitaria. En Area, M., Parcerisa, A. & Rodríguez, J. (Eds.). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios* (pp. 15 - 29). Editorial Graó.
- Pardo Baldoví, M. I., San Martín Alonso, Á., & Donato, D. (2024). Municipios y transformación digital de la escuela: el estudio de un caso. *Revista Prisma Social*, (46), 77–101. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/5510>
- Peirats Chacón, J., Gallardo Fernández, I. M., San Martín Alonso, A., & Cortés Mollá, S. (2015). Los contenidos curriculares digitalizados. Voces y silencios en el ámbito editorial. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 33(3), 39-62. <http://hdl.handle.net/10201/49471>
- Pose Blanco, A., & Rodríguez Rodríguez, J. (Ed.) (2008). *Actividades e Recursos Educativos dos Museos de Galicia*. ToxoSoutos / Nova Escola Galega.
- Poveda-Puente, R., Portilla Parrilla, R., Barberà-Guillem, R., Garrido Jaén, J. D., & Pinazo-Hernandis, S. (2024). Programas socioeducativos y tecnología: impacto en las personas mayores. *Revista Prisma Social*, (46), 173–197. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/5495>
- Rodríguez Rodríguez, J. (2010). La educación en los escenarios comunitarios. Implicaciones para los materiales didácticos. En M. Area, A. Parcerisa, & J. Rodríguez (Eds.). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios* (pp. 31-48). Editorial Graó.
- Rodríguez Rodríguez, J., & Montero Mesa, M. L. (2004). Indefinición terminológica y tecnología educativa. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 22, 41-48. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61219/37233>
- Rodríguez Rodríguez, J., Marín Suelves, D., & Sanabria-Mesa, A. L. (Eds.) (2025). *Evaluation of digital materials and resources in education: analysis and proposals*. McGraw Hill. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/43123>
- Sánchez-Martínez, C., Martínez-Carrera, S., Alonso-Carnicero, A., & Veiga Fernández, A. (2024). Geocaching: intervención socioeducativa con

dispositivos m3viles. *Revista Prisma Social*, (46), 54–76.
<https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/5508>

Santomil Mosquera, D. (2012). O Futuro est3 na Rede?: Reflexi3ns dende o 3mbito local na Galicia do s3culo XXI. En Cid Fern3ndez, X. M., Rodr3guez Rodr3guez, J., & Gonçaves, D. (Eds.). *Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvemento Local* (pp. 56 - 61). Escola Superior de Educaç3o de Paula Frassinetti. <https://hdl.handle.net/10347/45993>

Hashtag: Participar para transformar. Una propuesta de ciudadanía digital en Educación Social

Marcos Cabezas-González
Universidad de Salamanca
mcabezasgo@usal.es

Sonia Casillas-Martín
Universidad de Salamanca
scasillasma@usal.es

1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se encuentran integradas en múltiples dimensiones de la vida humana -política, económica, cultural, educativa, social...—, lo que implica que quienes ejercen la Educación Social, como profesionales del ámbito socioeducativo, deben involucrarse activamente en su comprensión y aplicación, evitando mantenerse al margen de estos recursos tecnológicos.

Las investigaciones iniciales que exploran la relación entre la tecnología y la Educación Social se enfocan primordialmente en la incorporación de herramientas y dispositivos tecnológicos en la práctica profesional (López Meneses & Ballesteros Regaña, 2002) y, en menor medida, en el empoderamiento de grupos y colectivos sociales específicos (Fernández-Sánchez, 2010a, 2010b).

La Educación Social enfrenta numerosos desafíos derivados de los efectos que las TIC generan en la sociedad, tanto a nivel local como global. Queda mucho por hacer, siendo la alfabetización digital una primera tarea imprescindible para el personal profesional de la Educación Social que desee desempeñarse acorde con las demandas y avances de su tiempo (Fernández-de-Castro et al., 2024).

La Educación Social debe reflexionar sobre el uso educativo de las TIC, considerando su adaptación a los diversos contextos profesionales, los impactos

que genera, así como los efectos que tienen los nuevos entornos educativos virtuales en las formas de relación educativa. Deberá reflexionar también, sobre los posibles riesgos y peligros derivados del uso de las TIC, así como sobre la creación de contenidos con los nuevos formatos digitales. Ni la resistencia al cambio, ni el miedo ante lo desconocido deben constituir obstáculos frente al desafío que representa para la Educación Social y sus profesionales la integración consciente y crítica de las TIC (Pérez, 2010).

El cuerpo profesional de la Educación Social desempeña un papel fundamental en la promoción, facilitación y fortalecimiento de los procesos de socialización de las personas. En el contexto contemporáneo, la relevancia de esta figura se incrementa significativamente, dado que las TIC configuran de manera decisiva las interacciones interpersonales, la participación ciudadana, la inserción social y el desarrollo comunitario, influyendo directamente en la dinámica de cohesión social y en la construcción de capital social (Sampedro, 2015).

Las TIC representan para quienes ejercen la Educación Social no solo una herramienta técnica que favorece su desarrollo profesional continuo, sino también una vía para explorar nuevas estrategias en la acción socioeducativa y promover la implicación activa de la ciudadanía (Martínez-Carrera et al., 2025). Pueden apoyar la labor de generar contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, fomentando el desarrollo de una ciudadanía democrática, activa y participativa, en aras de una sociedad más inclusiva.

En los últimos años ha surgido el concepto de Educación Social Digital (Fernández de Castro et al., 2020), para hacer referencia a la integración intencional y estratégica de tecnologías y medios digitales en las prácticas educativas orientadas a la población joven. Este enfoque educativo no solo promueve la inclusión y el empoderamiento de la juventud, sino que también fortalece su participación cívica y refuerza los valores democráticos dentro de la sociedad. La Educación Social Digital se articula alrededor de dos dimensiones interdependientes: por un lado, la alfabetización digital, por otro, el desarrollo de una ciudadanía crítica, fundamentada en la Educación Social, que contempla el análisis de las oportunidades y riesgos asociados al uso de las TIC, fomenta la toma de decisiones informadas y promueve la asunción de responsabilidades sociales.

Este capítulo no solo se limita a revisar el papel de las TIC en la Educación Social, sino que presenta una propuesta formativa, realizada en el Grado en Educación Social de la Universidad de Salamanca, orientada a formar profesionales capaces de construir presencia, voz e impacto en el entorno digital. Se pretende articular redes sociales, e-participación y Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) en una experiencia práctica que conecta la alfabetización digital con la acción socioeducativa transformadora. En las siguientes páginas, el/la lector/a podrá avanzar desde el análisis

conceptual hacia la experimentación pedagógica, situando la ciudadanía digital en el núcleo de la formación inicial.

2. Las redes sociales de Internet

Las redes sociales (RRSS) han emergido como plataformas fundamentales de comunicación y expresión dentro de la sociedad. Su uso es particularmente intenso entre la juventud, quienes las emplean de manera habitual para interactuar con otros, acceder a información, difundir contenidos y establecer vínculos con su entorno social (Virós-Martín et al., 2025).

Concebidas como espacios virtuales que facilitan la creación de vínculos y el intercambio de contenidos entre personas que comparten intereses afines, las RRSS se han consolidado como un recurso esencial para la interacción humana en el contexto de la sociedad digital (Aguirre Sánchez et al., 2025). Su filosofía se fundamenta en un modelo de comunidad abierta y horizontal, en el cual las personas se articulan alrededor de un tema o actividad compartida. Este modelo se apoya en una plataforma digital —un tipo de software social— que facilita una interacción sencilla e intuitiva entre personas usuarias, permitiéndoles participar activamente en lo que se denomina el “entorno de las 3C”: contenido, construcción y colaboración (Cascales et al., 2011).

Las RRSS actúan como catalizadores de la interacción humana y contribuyen a la expansión del capital social, al facilitar conexiones más amplias y dinámicas entre personas y colectivos (Marcelo & Marcelo, 2021). En la sociedad digital, el modelo comunitario tradicional —basado en la proximidad geográfica y en vínculos estables— da paso a configuraciones relacionales más flexibles, articuladas sobre intereses compartidos. Esta transformación no supone la desaparición de lo comunitario, sino su reconfiguración en múltiples espacios híbridos donde lo local y lo global se entrelazan. En este contexto, lo social se consolida como eje vertebrador de una sociedad aumentada (Reig, 2012), en la que la interacción digital amplía las posibilidades de expresión, pertenencia y acción colectiva.

La red social X (anteriormente conocida como Twitter) constituye una plataforma de medios sociales que opera como una red socio-digital orientada a la producción y circulación de contenidos. Quienes la utilizan generan y difunden mensajes breves, opiniones y enlaces, al tiempo que participan en dinámicas de interacción pública —como respuestas, republicaciones y marcadores de aprobación—. Asimismo, la creación de vínculos mediante relaciones de seguimiento (“follow”) configura una arquitectura relacional que estructura el funcionamiento social de la plataforma (Murthy, 2024). Su arquitectura —que privilegia la brevedad, la viralidad y la inmediatez— la ha situado como un espacio híbrido único: un instrumento para la comunicación oficial y un foro para la disidencia desde la base (Naranjo Vinuesa et al., 2025).

El informe más reciente (IAB, 2025) elaborado por la Asociación Española de la Industria de la Publicidad, el Marketing y la Comunicación Digital —integrada en la red internacional del *Interactive Advertising Bureau*— concluye que las RRSS mantienen su nivel de consolidación en España y presentan una notable estabilidad en su evolución. El 86 % de los usuarios y usuarias de internet de entre 12 y 74 años emplean redes sociales, lo que equivale aproximadamente a 32,4 millones de personas. El grupo de edad de 18 a 30 años registra la tasa más alta de uso, situándose en un 91%. Los principales motivos que impulsan la participación en estos entornos digitales continúan siendo el entretenimiento, la interacción social y el acceso a información. La intensidad declarada de uso —medida en minutos diarios dedicados— se mantiene estable respecto al año anterior, situándose alrededor de una hora. En este ámbito, WhatsApp e Instagram encabezan la clasificación, seguidas por TikTok. Por su parte, la red social X se posiciona en séptimo lugar dentro de un total de catorce plataformas analizadas: el 57 % de las personas afirma utilizarla, con una media de 39 minutos diarios. En el segmento de jóvenes de 18 a 30 años, un 68% recurre a X para obtener información previa a la realización de compras. Asimismo, el 39% del conjunto de los usuarios y las usuarias de RRSS sigue al menos a un *influencer*. En este tipo de seguimiento, X ocupa el quinto puesto, mientras que Instagram se consolida como la plataforma preferida para esta actividad.

3. La e-participación y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación

La participación constituye un elemento esencial de la dinámica social y actúa como motor de los procesos de transformación colectiva. La puesta en práctica del principio participativo puede favorecer la consolidación de la legitimidad institucional y de las políticas públicas, fortalecer una cultura democrática más inclusiva y mejorar tanto la eficacia de la toma de decisiones como la gestión de los asuntos públicos (Ziccardi, 2004).

Los sistemas democráticos tradicionales han observado que un segmento significativo de la ciudadanía cuenta con la capacidad de involucrarse en asuntos cívicos de alcance global y de reivindicar activamente sus derechos. Este fenómeno se ha visto potenciado por la irrupción de las tecnologías digitales, las cuales han generado un marco propicio para fortalecer la participación ciudadana en la esfera pública y, al mismo tiempo, han abierto la posibilidad de explorar nuevas modalidades de interacción social y compromiso colectivo (Asimakopoulou et al., 2025).

Desde la perspectiva de la participación social, las TIC configuran un renovado espacio público que ofrece modalidades innovadoras de participación cívica y política (López-Noguero et al., 2024); pero no se debe olvidar que la interactividad es una propiedad técnica; la participación, en cambio, es cultural. Esta distinción resulta esencial para comprender que no basta con

dominar herramientas digitales: es necesario desarrollar competencias críticas que permitan apropiarse de ellas con fines emancipadores (Jenkins, 2006).

En la Sociedad de la Información y del Conocimiento, los movimientos sociales, las acciones colectivas, la implicación y la protesta política ciudadana se ven potenciados por el uso de las TIC, que proporcionan nuevos instrumentos para la visibilización de problemáticas sociales, la denuncia social y el empoderamiento ciudadano (Hermida & Hernández Santaolalla, 2016).

De este modo, la e-participación se entiende como la incorporación de las TIC en los procesos de participación ciudadana. Su finalidad es empoderar a la ciudadanía, mejorar la transparencia y fortalecer la confianza en las instituciones públicas (Tommasel et al., 2020).

El concepto de Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) fue propuesto por Dolors Reig quien sostiene que la normalización de la "web social" y la creciente demanda de participación política exigen superar los conceptos de TIC y TAC. Para ello, propone el término TEP, enfatizando la capacidad de la ciudadanía para apropiarse de la tecnología con el fin de transformar su realidad social (Reig, 2012).

Las TEP desempeñan un papel central en la difusión de información, la generación de tendencias y la transformación del entorno social. A nivel individual, estas herramientas facilitan la autodeterminación y la materialización de valores personales mediante acciones orientadas a la incidencia social y a la autorrealización. En este sentido, la participación activa en redes sociales se configura como un mecanismo de empoderamiento, promoviendo la solidaridad, sensibilizando a la ciudadanía sobre cuestiones específicas y otorgando a las personas la capacidad de proyectar su realidad local hacia un contexto globalizado (Azizi, 2023).

No obstante, las TEP no están exentas de crítica. Algunos/as autores y autoras las describen como formas de "activismo de salón", al considerar que estas iniciativas requieren un esfuerzo mínimo, implican escaso riesgo y, en consecuencia, generan un impacto político y social limitado (Vie, 2014). Y, los más críticos, recuerdan que estas plataformas, utilizadas como altavoces y medios de comunicación para el empoderamiento y la participación (X, Facebook, YouTube, etc.), operan dentro del marco del mismo sistema que el activismo pretende cuestionar, reproduciendo patrones de acción que refuerzan las estructuras de poder existentes (Hermida & Hernández Santaolalla, 2016).

4. Construir presencia, voz e impacto: formación digital para la acción socioeducativa

En este apartado se presenta una propuesta de formación práctica enmarcada dentro de la materia “Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la Educación”, impartida en el primer curso del Grado en Educación Social, de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Su finalidad es la de acercar al alumnado a un uso crítico, creativo y comprometido de las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), orientado a la acción socioeducativa y a la construcción de ciudadanía digital. En la siguiente tabla se presenta su estructura.

Tabla 1

Estructura de la propuesta formativa

Dimensión formativa	Actividad	Competencias
Debate digital	XChat sobre empoderamiento y tecnología	Argumentación crítica, identidad digital, comunicación pública, deliberación democrática
Transformación socioeducativa local	X para la mejora del entorno social próximo	Empoderamiento ciudadano, responsabilidad cívica, análisis del contexto, acción transformadora

4.1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden conseguir con esta formación práctica son:

- Comprender el papel que tienen las TEP como instrumento de empoderamiento social y ciudadano.
- Utilizar plataformas y recursos digitales para participar activamente en la vida pública.
- Promover prácticas de ciudadanía digital responsable, ética y transformadora.
- Desarrollar aprendizajes autónomos mediante experiencias reales de participación.
- Fomentar el pensamiento divergente y la creatividad en el uso socioeducativo de la tecnología.

4.2. Desarrollo metodológico

La formación práctica se desarrolla por medio de dos actividades complementarias: “XChat” y “X para la mejora del entorno social próximo”,

diseñadas para que el alumnado experimente formas reales de participación social mediadas por TEP.

En la primera actividad, se lleva a cabo un debate sobre el empoderamiento digital. Para ello, las y los estudiantes participan en un **XChat** sobre “el papel de la tecnología para el empoderamiento social y ciudadano”. Un *XChat* es un debate abierto entre múltiples participantes, por medio de la red social X, centrado en un tema dado alrededor de una etiqueta (*hashtag*), generalmente situado dentro de una comunidad de práctica o de interés (Megele, 2014).

Este debate se estructura por medio de seis elementos principales. En primer lugar, el profesorado, encargado de organizar, moderar y dinamizar el desarrollo del debate. En segundo lugar, el alumnado cuya participación se centra en contestar, dialogar y aportar reflexiones. En tercer lugar y, de manera opcional, se puede contar con personas invitadas como profesionales o activistas que puedan aportar perspectivas enriquecedoras al tema debatido. En cuarto lugar, la temática de debate que, en este caso, es “el papel de la tecnología para el empoderamiento social y ciudadano”. En quinto lugar, las preguntas alrededor de las cuales se organiza el debate. Son publicadas por el profesorado durante la sesión y el alumnado debe contestarlas y discutir las. La cantidad de preguntas puede variar o puede existir un solo tema central. Se formulan como *tuits* precedidos de la letra P y su número correspondiente (P1, P2, P3...). En sexto y último lugar, las respuestas aportadas por el alumnado a modo de *tuits* precedidos por la letra R y el número de esta (R1, R2, R3...).

La duración del *XChat* suele establecerse en una hora y en su desarrollo se tienen en cuenta tres etapas. Se comienza con una bienvenida en la que el/la profesor/a recibe al alumnado, presenta el debate y recuerda las normas del chat. Seguidamente, el/la profesor/a comienza a publicar las preguntas que guiarán el hilo del debate. En este momento el alumnado comienza a responder, hacen preguntas y discuten. Se termina con una despedida, momento para compartir conclusiones colectivas y agradecer la participación.

La segunda actividad, **X para la mejora del entorno social próximo** se centra en la utilización de la red social X como un instrumento para favorecer la participación y la mejora del entorno social próximo en la ciudad de Salamanca (España). Para ello, el alumnado debe elaborar y publicar mensajes dirigidos a instituciones de gobierno local y/o a quienes ejercen la representación política, con el fin de señalar necesidades, oportunidades de mejora o problemas del entorno inmediato.

Las publicaciones deben incluir texto y, cuando sea necesario, imágenes y/o vídeos que documenten las situaciones. El propósito es el de comprender la tecnología no solo como un canal de comunicación, sino como herramienta para promover cambios reales en la comunidad.

Esta actividad no solo sirve para manejar la red social X sino también para fomentar el ejercicio activo de la e-participación, la identificación crítica de problemáticas del entorno, la comunicación pública respetuosa y argumentada, y la responsabilidad cívica y el empoderamiento de la ciudadanía.

4.3. Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje se alinean con el desarrollo de competencias profesionales propias de la Educación Social, especialmente aquellas vinculadas a la mediación sociocultural, la dinamización comunitaria y la promoción de la participación ciudadana en entornos digitales. La experiencia formativa pretende integrar saberes conceptuales, habilidades prácticas y actitudes éticas en un marco coherente de ciudadanía digital transformadora.

En concreto, se pretende que el alumnado:

- Comprenda el sentido y la utilidad de las TEP en el ámbito de la Educación Social.
- Explore usos innovadores de las redes sociales, orientados al bien común.
- Identifique la tecnología como herramienta de participación e implicación ciudadana.
- Desarrolle autonomía en el aprendizaje, pensamiento divergente y creatividad digital.
- Se inicie en prácticas reales de ciudadanía digital transformadora.

5. Conclusiones

La reflexión desarrollada a lo largo de este capítulo permite comprender que la ciudadanía digital trasciende el uso instrumental de las tecnologías para situarse en el corazón mismo de la práctica socioeducativa. No se trata únicamente de enseñar a manejar plataformas, sino de formar personas capaces de leer críticamente los entornos digitales, reconocer su poder transformador y actuar en ellos con un compromiso ético, democrático y emancipador.

Las redes sociales, entendidas como espacios públicos contemporáneos, favorecen nuevas formas de relación, participación y construcción de comunidad. Frente al uso predominante que realiza la juventud, centrado en el ocio o el consumo, se ha resaltado su potencial como escenarios privilegiados para la expresión de voces diversas, la articulación de demandas colectivas y la visibilización de problemáticas sociales. En este contexto, las TEP emergen como un enfoque indispensable para comprender cómo la ciudadanía puede

apropiarse de los medios digitales para incidir en su realidad y promover cambios significativos.

La propuesta formativa presentada trata de manifestar la necesidad de educar en ciudadanía digital desde una metodología activa, experiencial y conectada con los desafíos actuales. Por medio de ella, el alumnado ejercita no solo competencias digitales, sino también capacidades deliberativas, creativas y críticas que resultan esenciales para la acción socioeducativa contemporánea.

En un contexto marcado por la aceleración tecnológica, la polarización comunicativa y la sobreabundancia informativa, la Educación Social tiene la responsabilidad de construir puentes entre la cultura digital y los valores democráticos. La ciudadanía digital, con acompañamiento educativo y crítico, se convierte en un espacio potenciador de la participación, el empoderamiento y la transformación social.

Participar para transformar implica reconocer que la tecnología no determina el tipo de sociedad que queremos, sino que ofrece un repertorio de posibilidades cuya orientación depende de la capacidad colectiva para imaginar, dialogar y actuar. El reto y también la oportunidad, para los/las futuros/as profesionales de la Educación Social, consiste en promover prácticas digitales que amplíen derechos, promuevan la justicia social y fortalezcan el compromiso ciudadano. Solo así será posible avanzar hacia una cultura digital más inclusiva, crítica y transformadora, en la que cada voz cuente y cada acción contribuya al bien común.

La principal aportación de este trabajo es la de mostrar que la formación en ciudadanía digital no puede limitarse a la adquisición de competencias técnicas, sino que debe traducirse en experiencias reales de participación. Integrar las TEP en la formación inicial de los futuros educadores y educadoras sociales supone avanzar hacia un modelo profesional capaz de intervenir críticamente en la esfera pública digital y de promover prácticas que amplíen derechos, fortalezcan la justicia social y consoliden una cultura democrática en red.

Bibliografía

Aguirre Sánchez, M.E., Intriago Chiriguaya, S.E., Burgos Franco, E.E., Murillo Burgos, O.O., & Anastasio Quimi, J.J. (2025). Impacto psicológico del uso de redes sociales en adolescentes de bachillerato: Diseño e implementación de talleres de prevención. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 4468-4484. https://doi.org/10.37811/cl_rem.v9i1

Asimakopoulou, G., Antonopoulou, H., Giotopoulos, K., & Halkiopoulos, C. (2025). Impact of Information and Communication Technologies on Democratic

- Processes and Citizen Participation. *Societies*, 15(2), 40.
<https://doi.org/10.3390/soc15020040>
- Azizi, A. (2023). From Social Media to Social Change: Online Platforms' Impact on Kazakhstan's Feminist and Civil Activisms. En A. Mihr, P. Sorbello & B. Weiffen (Eds.), *Securitization and Democracy in Eurasia* (pp. 217-228). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16659-4_14
- Cascales, A., Real, J.J., & Marcos, B. (2011). Las redes sociales en Internet. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 38, 1-18.
<https://bit.ly/3LsoVrf>
- Fernández de Castro, P., Sampedro, V., Aranda, D., & Moyano, S. (2020). *Educación social digital: una revisión sistemática*. Universidad Oberta de Catalunya. <http://doi.org/10.7238/uoc.educacion.social.digital.2020>
- Fernández-de-Castro, P., Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Aranda, D., & Sampedro, V. (2024). Alfabetización digital para la educación social: de las competencias digitales a los conocimientos críticos. *Educación*, 60(1), 49-65. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1722>
- Fernández-Sánchez, M.R. (2010a). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de inclusión de colectivos desfavorecidos: minorías étnicas e inmigrantes. *Almenara, Revista Extremeña de Ciencias Sociales*, 2, 100-106.
- Fernández-Sánchez, M.R. (2010b). La figura del Educador Social como dinamizador tecnológico. En E. López-Meneses (Coord.), *Experiencias universitarias innovadoras en Educación Social* (pp. 63-74). Mergablum.
- Hermida, A., & Hernández Santaolalla, V. (2016). Ambigüedades del empoderamiento ciudadano en el contexto tecnopolítico. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 13, 263-280.
<http://bit.ly/2tYzFvm>
- IAB Spain (2025). *Estudio Redes Sociales*. <https://bit.ly/4oXYEVe>
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education in the Twenty-first Century*. The MacArthur Foundation.
<http://bit.ly/2VwsUfN>
- López Meneses, E., & Ballesteros Regaña, C (2002). *Educación social y nuevas tecnologías*. Kronos.
- López-Noguero, F., Morón-Marchena, J.A., García-Lázaro, I., & Gallardo-López, J.A. (2024). El fomento de la participación ciudadana desde la digitalización municipal. *Prisma Social*, 46, 4-28.
<https://revistaprismasocial.es/article/view/5481>

- Marcelo, C., & Marcelo, P. (2021). Influencers educativos en Twitter. Análisis de hashtags y estructura relacional. *Comunicar*, 68, 73-83. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>
- Martínez-Carrera, S., Sánchez-Martínez, C., Fernandes, S., & Ricoy, M.-C. (2025). The use of AI by undergraduate students of Social Education in Spain and Portugal: A case study. *Education Sciences*, 15(3), 390. <https://doi.org/10.3390/educsci15030390>
- Megele, C. (2014). Theorizing Twitter chat. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 2(2), 46-51. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v2i2.106>
- Murthy, D. (2024). Sociology of Twitter/X: Trends, Challenges, and Future Research Directions. *Annual Review of Sociology*, 50(1), 169-190. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-031021-035658>
- Naranjo-Vinueza, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2025). From tweets to power: an integrative thematic review of political communication and platform governance on Twitter/X (2009–2024). *Frontiers in Political Science*, 7, 1666104. <https://doi.org/10.3389/fpos.2025.1666104>
- Pérez, J.A. (2010). Educación social y Tecnologías de la Información y la Comunicación: impactos y retos. Reflexiones de un educador-TIC. *Revista de Educación Social*, 11. <http://bit.ly/2UQW4pd>
- Reig, D. (2012). *Socionomía ¿Vas a perderte la revolución social?* Deusto.
- Sampedro, B.E. (2015). Las TIC y la educación social en el siglo XXI. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 8-24. <http://bit.ly/2UNL4Jt>
- Tommasel, A., Godoy, D., & Díaz Pace, J. A. (2020). Hacia una e-Participación efectiva: un análisis de la interacción y compromiso de los ciudadanos digitales en Argentina. *SADIO, Electronic Journal of Informatics and Operations Research*, 19(2), 208-232. <https://revistas.unlp.edu.ar/ejs/article/view/17627>
- Vie, S. (2014). In defense of "slacktivism": The Human Rights Campaign Facebook logo as digital activism. *First Monday*, 19(4). <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v19i4.4961>
- Virós-Martín, C., Jiménez-Morales, M., & Montaña-Blasco, M. (2025). Adolescentes, TikTok e Instagram: percepciones sobre el impacto de las tecnologías digitales en su vida social. *Revista de Comunicación*, 24(1), 519–537. <https://doi.org/10.26441/RC24.1-2025-3774>
- Ziccardi, A. (2004). Espacios e instrumentos de participación ciudadana para las políticas sociales del ámbito local. En A. Ziccardi (Coord.), *Participación*

ciudadana y políticas sociales del ámbito local (pp. 245-272). Instituto de Investigaciones sociales. <https://bit.ly/3J2jFK4>

Del aula a la intervención social: Aprendizaje-Servicio mediado por tecnología

Vanesa Delgado Benito
Universidad de Burgos
vdelgado@ubu.es

Sonia Rodríguez Cano
Universidad de Burgos
srcano@ubu.es

Miguel Ángel García Delgado
Universidad de Burgos
miguelangelgd@ubu.es

Paula Puente Torre
Universidad de Burgos
pptorre@ubu.es

1. Introducción

Establecer una definición de Aprendizaje-Servicio (ApS), es capital para poder conocer el impacto de esta metodología en el entorno universitario. Aunque deberíamos remontarnos a la obra de Dewey (1938), dado que en ella se sientan las bases de esta metodología, haremos referencia a una definición más contextualizada en la Educación Superior. En palabras de Naval *et al.* (2011), este tipo de propuestas se caracterizan por buscar fórmulas que permitan diseñar experiencias de aprendizaje para el alumnado combinadas con la implicación de estos en su entorno más próximo; estas, además, han de colocar al alumnado como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, estar basadas en una necesidad real, conectadas con los objetivos curriculares y tras la ejecución de las mismas ha de realizarse una reflexión y evaluación tanto del proceso como de los resultados. En esta misma línea, Bassi (2011), evidencia que esta metodología permite que el alumnado mejore sus habilidades académicas, sociales y personales, mientras realizan un aporte significativo a la comunidad y se promueve la responsabilidad social.

Asimismo, es importante destacar que la metodología de Aprendizaje-Servicio, se ha constituido como una estrategia que no solo permite la adquisición de conocimientos, sino que también fomenta el compromiso ético, cívico y social, generando ciudadanos implicados en sus comunidades y en su propio desarrollo personal (Parker et al., 2009). Por tanto, podemos evidenciar que esta es una metodología eficaz para implementar el servicio a la comunidad dentro del aprendizaje académico, favoreciendo la transformación social de la educación (Deeley, 2010; Bassi, 2011).

Esta metodología presenta algunos beneficios relevantes, y en base a lo expuesto por Zainuri y Huda (2023), algunos de los avances más significativos para el alumnado participante, son la mejora de habilidades interpersonales, como la comunicación, el trabajo en equipo o la resolución de problemas, así como intrapersonales, como la creatividad o la capacidad de liderazgo. Por otro lado, el ApS, también promueve el desarrollo de competencias sociales y cívicas que forman a los estudiantes para su futuro ejercicio profesional (Huda et al., 2018).

Para implementar un proyecto ApS en el entorno universitario es preciso tener en cuenta una serie de pasos para que este sea efectivo. A partir de las aportaciones de diferentes autores (Batlle, 2020; Basilotta Gómez-Pablos y García-Barrera, 2023; Santos-Rego et al., 2025), podemos sintetizar el proceso en cuatro fases:

1. *Análisis de necesidades*: en un primer momento es necesario definir el servicio a realizar y el estudiantado participante; así como la elección y creación de vínculos con la entidad o asociación seleccionada que se ajuste a la necesidad detectada.
2. *Preparación y planificación*: en este punto, se ha de explicitar el objetivo principal del proyecto, además de qué, cómo, cuándo, por y para qué se hace este servicio, además de motivar, formar e informar, y, organizar al alumnado participante.
3. *Implementación*: realización del servicio a través de las distintas actividades planificadas, relación del alumnado con el entorno, y vinculación con la entidad.
4. *Evaluación y cierre*: para finalizar, es necesario realizar una reflexión por parte de todos los agentes implicados en el proyecto, además de una evaluación grupal, una elaborada por la entidad, otra sobre la experiencia y finalmente, una autoevaluación docente. También es primordial la difusión de la experiencia, exponiendo los resultados obtenidos a la comunidad.

En el contexto español, el ApS, no cobra fuerza hasta comienzos del S.XXI, concretamente, en Educación Superior, no es hasta el año 2017 en el que se

crea la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario. En este sentido, estudios como el llevado a cabo por Álvarez Castillo *et al.* (2017), evidencian que este creciente impacto e interés de los proyectos de Aprendizaje-Servicio, también se ven reflejados en la formación continua entre el profesorado universitario, lo que ofrece la posibilidad de implementar este tipo de experiencias de forma efectiva.

Por otro lado, en la formación de Educación Social, hay experiencias que evidencian la idoneidad de la aplicación de este tipo de metodologías en este contexto (Sadzaglishvili *et al.*, 2025), que permiten conectar la teoría con la práctica y las materias académicas con oportunidades comunitarias de la vida real. Además, presentan numerosos beneficios para el alumnado y su capacitación profesional, como se hace patente en el estudio llevado a cabo por Arribas-Cubero *et al.* (2021), o el realizado por Solís Galán y López Andrada (2021); en ambas experiencias se muestran resultados favorables de la implementación de este tipo de experiencias, mejorando la motivación, la adquisición de los contenidos y la implicación del alumnado. En esta línea, Abelhail *et al.* (2020), ponen de manifiesto que el Aprendizaje-Servicio no solo enriquece el proceso formativo, sino que también fortalece el vínculo entre la institución educativa y la sociedad, fomentando una educación transformadora y participativa.

1.1. Aprendizaje-Servicio mediado por tecnología

En la actualidad, es evidente que el Aprendizaje-Servicio puede estar mediado por tecnologías, dado que la inclusión de estas permite potenciar la interacción y la participación activa de los/as estudiantes, a la par que aumentar su motivación (Hosseinpour *et al.*, 2019). Especialmente relevante es este enfoque tras la pandemia COVID-19, dado que dotó a estos proyectos de una flexibilidad y accesibilidad, difícilmente alcanzables sin el uso de las tecnologías (Kara, 2021; Cádiz *et al.*, 2024).

Atendiendo a la implementación de las tecnologías en los proyectos de ApS, es necesario que estas se integren de forma efectiva en el proceso que se ha de seguir y que tengan una clara vinculación con el aprendizaje curricular y los objetivos establecidos; asimismo, tal y como exponen Calderón *et al.* (2020), también se producirán mejoras entre el estudiantado en la reflexión crítica, la colaboración, etc., lo cual favorece un desarrollo integral de los participantes.

Las experiencias de ApS mediadas por tecnologías, constituyen una herramienta fundamental para desarrollar de forma integral al alumnado, sin perder de vista los objetivos curriculares. En Educación Social, esta metodología nos permite modificar la realidad social a través de la intervención.

En este capítulo presentaremos el Proyecto de Aprendizaje-Servicio "Abre tus ojos", el cual, aborda una de las principales problemáticas actuales, la violencia de género, mediando la intervención social a través de la tecnología.

En esta línea, existen proyectos consolidados en el Grado de Educación Social que utilizan la tecnología como eje de servicio. Un ejemplo destacado es el proyecto ApS “*Sensibilización en violencia de género con Realidad Virtual*” de la Universidad de Loyola en colaboración con la Fundación Padre Garralda-Horizontes Abiertos (Fernández-Pacheco, 2025). Este proyecto permite que estudiantes universitarios compartan un espacio de aprendizaje horizontal y vivencial con personas internas de un centro de inserción social. A través del uso de Realidad Virtual, el proyecto utiliza la tecnología como motor para trabajar la empatía y la conciencia crítica desde una perspectiva inmersiva.

Asimismo, cabe resaltar la experiencia de Aprendizaje-Servicio realizada con estudiantes de Trabajo Social, Derecho y Máster en Innovación en la Intervención Social y Educativa de la Universidad Rovira i Virgili (2022). A través de un enfoque interdisciplinar y, en colaboración con la Fundación Salud y Comunidad, promueve el codiseño de geomapas para mejorar las estrategias de intervención y protección a las víctimas de feminicidio, demostrando que el Aprendizaje-Servicio mediado por tecnología no solo sirve para sensibilizar, sino también para mejorar la intervención técnica y la protección de las víctimas.

En el ámbito no universitario también podemos encontrar proyectos de Aprendizaje-Servicio de prevención de la violencia de género y mediados por tecnología como el denominado “*Rompe el silencio, empodérate*”, desarrollado en el ciclo formativo de Grado Superior de Integración Social en el IES Pablo Picasso de Sevilla en colaboración con el Instituto Andaluz de la Mujer (Ruiz Lozano, 2022).

También cabe destacar diversas experiencias de Aprendizaje-Servicio desarrolladas en Educación Secundaria que evidencian cómo el alumnado puede asumir un papel activo en la promoción de la igualdad y la prevención de la violencia de género desde edades tempranas. Proyectos como “*Tejiendo en violeta*”, “*Atrévete a cambiar*” o “*No da igual*” fomentan acciones de sensibilización comunitaria mediante campañas en redes sociales, elaboración de materiales digitales, representaciones y actividades formativas dirigidas a otros cursos y al entorno local. Estas iniciativas no solo contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y de la competencia digital del alumnado, sino que, refuerzan su papel como agente activo de transformación social (Batlle et al., 2019).

2. Proyecto Aprendizaje-Servicio “Abre tus ojos”

El Proyecto de Aprendizaje-Servicio “*Abre tus ojos*”, es un proyecto de sensibilización y prevención en violencia de género desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos (UBU, 2025), en colaboración con la Asociación de Asistencia a Víctimas de Agresiones Sexuales y Violencia Doméstica (ADAVAS Burgos, 2025).

La violencia de género representa una de las expresiones más evidentes de la desigualdad, supone una seria vulneración de los derechos humanos y, en algunos casos, puede llegar a causar la muerte. Este tipo de violencia abarca cualquier acción dirigida a perjudicar a una persona por motivos relacionados con su género. Puede presentarse de múltiples maneras (sexual, física, psicológica, doméstica, económica, entre otras) y sus consecuencias son devastadoras.

La igualdad de género, basada en los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho, es un objetivo esencial para cualquier sociedad. En este sentido, la clave es la educación, la información y la concienciación. Al respecto, el proyecto "Abre tus ojos", mediante la utilización de la tecnología y la creación de recursos didácticos multimedia, permite aunar el aprendizaje de los estudiantes con el compromiso social, posibilitando el aprendizaje mientras se realiza un servicio a la comunidad.

2.1. Objetivos

De acuerdo con las dimensiones de Desarrollo Humano Sostenible, las acciones de servicio que desarrolla el proyecto ApS "Abre tus ojos" están relacionadas directamente con la ayuda próxima a personas y colectivos con necesidades, concretamente, se pretende dar respuesta a las siguientes necesidades sociales:

- Sensibilizar en igualdad entre hombres y mujeres.
- Formar y prevenir en materia de Violencia de género.
- Reconocer situaciones de injusticia social por razón de género.
- Detectar y actuar ante situaciones de maltrato en el ámbito social.

2.2. Descripción de la experiencia

En el proyecto ApS "Abre tus ojos", participan estudiantes de las titulaciones de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos en diversas asignaturas relacionadas con la tecnología educativa y la atención a la diversidad (Delgado Benito et al., 2025).

A continuación, se describe la experiencia teniendo en cuenta las fases de la metodología Aprendizaje-Servicio anteriormente citadas.

Análisis de necesidades

En España, la violencia de género se reconoce como un grave problema social, lo que ha impulsado la implementación de diversas políticas públicas y medidas legislativas para prevenirla y erradicarla. Sin embargo, los datos muestran que la violencia de género sigue siendo una realidad preocupante, con un aumento de casos entre la población joven y nuevas formas de agresión vinculadas a las

tecnologías digitales, lo que demuestra la necesidad de seguir fortaleciendo la educación y la prevención desde una edad temprana.

La existencia de asociaciones como ADAVAS Burgos, que brindan apoyo a las víctimas, demuestra el compromiso institucional y social con la erradicación de la violencia de género. En este contexto, el proyecto “Abre tus Ojos” se enmarca en la política española de prevención y sensibilización, promoviendo la educación como herramienta clave en la lucha contra esta forma de violencia.

En colaboración con ADAVAS Burgos, “Abre tus Ojos” contribuye a la coeducación y sensibilización en violencia de género, permitiendo aunar el aprendizaje de los estudiantes con el compromiso social y posibilitando el aprendizaje mientras se realiza un servicio a la comunidad.

Preparación y planificación

En un primer momento, se realizan talleres de formación y prevención en violencia de género dirigidos a los estudiantes participantes e impartidos desde la Asociación ADAVAS Burgos. Estas acciones formativas contribuyen a la sensibilización en igualdad entre hombres y mujeres, el reconocimiento de situaciones de injusticia social por razón de género, así como la detección y actuación ante situaciones de maltrato en el ámbito social.

Como resultado de esta sensibilización, durante el transcurso del proyecto, se están detectando algunos casos de violencia de género entre los estudiantes participantes, los cuales reciben atención directa desde ADAVAS Burgos.

Implementación

Tras la formación recibida, por grupos de trabajo, se lleva a cabo el diseño y creación de recursos didácticos multimedia para la sensibilización en igualdad de género.

Los recursos creados en las diferentes asignaturas implicadas son diversos: vídeos didácticos de corta duración, material didáctico multimedia para intervención directa, infografías educativas y Escape rooms educativos.

En el apartado de resultados se describe la experiencia realizada en la asignatura TIC aplicadas a la Educación Social, mediante la creación Escapes Rooms educativos.

En el proceso de creación de materiales y recursos, los docentes y estudiantes implicados están en contacto con la Asociación ADAVAS Burgos con la finalidad de dar respuesta a las necesidades planteadas.

El servicio del proyecto se lleva a cabo a través de la utilización de los recursos creados por los estudiantes en los diversos talleres formativos dirigidos a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria que imparte la Asociación ADAVAS Burgos, tanto en la capital como en la provincia de Burgos. Esto

asegura que los recursos tengan una utilidad real e impacto directo en procesos de sensibilización con adolescentes

Evaluación y cierre

Durante el transcurso del proyecto, las actividades iniciales (talleres de sensibilización) así como las de desarrollo (diseño y creación de recursos) permiten un proceso continuo de reflexión sobre la propia actividad y la necesidad del servicio en el que han estado involucrados todos los agentes participantes (estudiantes, docentes y Asociación ADAVAS Burgos). Todo ello, contribuye a la mejora del proyecto.

La evaluación de los resultados de aprendizaje se lleva a cabo mediante las actividades prácticas y trabajos realizados por los estudiantes matriculados en las asignaturas implicadas.

La reflexión sobre todo el proceso desarrollado se materializa en la creación de un repositorio web de acceso abierto (https://bit.ly/APS_AbreTusOjos) que incluye todos los recursos didácticos multimedia generados, esto permite exponer los resultados obtenidos a la comunidad.

Como cierre del proyecto, se realiza anualmente una Jornada de Sensibilización en violencia de género, la cual da visibilidad al proyecto "Abre tus Ojos" mediante la exposición de los materiales y recursos creados por los estudiantes.

3. Resultados

En la asignatura TIC aplicadas a la Educación Social, en el contexto del proyecto ApS "Abre tus ojos", se utiliza la tecnología mediante el diseño y creación de Escape Rooms educativos para la sensibilización en violencia de género, permitiendo una experiencia inmersiva y cooperativa.

Los Escape Rooms se conciben como una estrategia gamificada que integra mecánicas propias del juego, tales como retos progresivos, narrativas y cooperación, en experiencias de aprendizaje inmersivas centradas en el estudiante. Adquieren su valor educativo cuando existe una conexión curricular, es decir, cuando se relacionan los retos a superar con los contenidos (Calderón et al., 2020). Este tipo de experiencias incrementan la motivación, el compromiso y la implicación del alumnado, al tiempo que favorecen el desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la autonomía en el aprendizaje (Veldkamp et al., 2021; Pozo-Sánchez et al., 2022). La eficacia de los Escape Rooms educativos depende de un diseño instruccional cuidadoso, en el que los desafíos propuestos se encuentren alineados con los resultados de aprendizaje y no se limiten a una experiencia lúdica superficial, garantizando así su valor pedagógico (Kim et al., 2024).

Teniendo en cuenta la metodología ApS, el proceso de diseño y creación de Escape Rooms educativos se lleva a cabo por grupos de trabajo mediante un proceso planificado, progresivo y pedagógicamente alineado al proyecto "Abre tus ojos". La Figura 1 muestra gráficamente los pasos para la creación de un Escape Room educativo.

- En un primer momento, se realiza la *planificación didáctica*, se definen los objetivos y los contenidos vinculados a la sensibilización y prevención de la violencia de género.
- Posteriormente, se lleva a cabo el *diseño de la narrativa*, contextualizada y concebida como hilo conductor de la experiencia que facilita la implicación emocional y crítica. También se define la estética y se realiza una píldora en formato audiovisual a modo de introducción motivadora del Escape Room.
- A partir de la historia, se estructuran los *retos de aprendizaje*, describiendo los puzzles, pistas y recompensas, secuenciados de forma coherente mediante un diagrama de flujo.
- Finalmente, se lleva a cabo el *desarrollo del Escape Room* mediante la herramienta Genially, la cual permite crear e integrar recursos digitales y pruebas interactivas en distintos formatos (puzzles, mensajes cifrados, códigos QR, candados digitales...).

Figura 1

Proceso de diseño y creación de Escape Rooms educativos



Nota. Imagen generada por la herramienta NotebookLM de Google

Desde el curso académico 2022/2023 han participado más de 1200 estudiantes en el proyecto ApS "Abre tus Ojos" y 240 recursos didácticos tecnológicos y/o audiovisuales han sido creados y alojados en el repositorio web.

Concretamente, en la asignatura TIC aplicadas a la Educación Social, 135 estudiantes se han involucrado, diseñando 36 Escapes Rooms educativos en materia de violencia de género hasta la fecha.

Las temáticas trabajadas en los recursos didácticos para la sensibilización en violencia de género son diversas: violencia de género, relaciones tóxicas, violencia doméstica, estereotipos, violencia vicaria, micromachismos, trata de mujeres, maltrato psicológico, roles de género, ciberacoso...

A modo de ejemplo, la Figura 2 muestra algunas imágenes del Escape Room educativo “Sueña sin límites: la pasión no tiene género” así como un código QR de acceso. En este caso, el recurso creado aborda los roles de género a través de la historia de Clara, una niña que sueña con ser bombera. El Escape Room comienza con un vídeo introductorio que permite adentrarse en la historia de la protagonista. A continuación, aparecen cuatro puertas que los jugadores deben atravesar para cumplir la misión. Se estructura en cuatro retos y una misión final que abordan distintos aspectos relacionados con los roles de género (definición, identificación, análisis y desmitificación), mediante actividades interactivas (quizz, infografía, mensaje secreto, candado digital...) que promueven el aprendizaje y la reflexión.

Figura 2

Ejemplo de Escape Room educativo



Nota. “Sueña sin límites: la pasión no tiene género”
https://bit.ly/EscapeRoom_sueñasinlimites

4. Conclusiones

La metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) se consolida como una estrategia pedagógica clave en la formación universitaria, especialmente en el ámbito de la Educación Social, al integrar el aprendizaje académico con la intervención en necesidades reales de la comunidad. Esta combinación no solo favorece la adquisición de conocimientos, sino que también potencia el desarrollo de competencias éticas, sociales y profesionales, formando ciudadanos comprometidos con la transformación social (Naval et al., 2011; Deeley, 2010).

En el contexto actual, la mediación tecnológica en proyectos ApS amplifica su impacto, ofreciendo flexibilidad, accesibilidad y herramientas innovadoras que enriquecen la experiencia educativa. La tecnología permite diseñar recursos interactivos, fomentar la colaboración y crear entornos inmersivos que incrementan la motivación y el compromiso del alumnado, permitiendo la conexión curricular (Calderón et al., 2020).

El proyecto "Abre tus ojos" constituye un ejemplo significativo de cómo el ApS mediado por tecnología puede abordar problemáticas complejas como la violencia de género. A través de la creación de recursos didácticos multimedia y estrategias gamificadas como los Escape Rooms educativos, se logra sensibilizar y prevenir, al tiempo que se desarrolla un aprendizaje activo y crítico. Este proyecto demuestra que la tecnología no solo es un medio, sino un catalizador para la innovación pedagógica y la intervención social efectiva (Delgado-Benito et al., 2025).

En conclusión, la integración de la metodología Aprendizaje-Servicio con la tecnología en la formación de Educación Social no solo responde a las demandas educativas actuales, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, donde la educación se convierte en herramienta esencial para la transformación social.

Bibliografía

- Abelha, M., Fernandes, S., Miguel, I. C., & Sousa, E. (2020). Educação social e aprendizagem e serviço (Aps): Uma forma de educação experiencial. *Laplage Em Revista*, 6(3), 38–53. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220202063935p.38-53>
- ADAVAS Burgos. (2023). Asociación de Asistencia a Víctimas de Agresiones Sexuales y Violencia Doméstica. ADAVAS Burgos. <https://adavasburgos.es/?option=com%20content&view=article&id=2&Itemid=2>

- Álvarez Castilo, J.L., Martínez Usarralde, M.J., González González, H., & Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Servic-learning in teacher training in Spanish universities. Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Arribas-Cubero, H., Frutos-de Miguel, J., & González-González, X.M. (2021). Aprendizaje-Servicio en experiencias intergeneracionales: un estudio de caso en la formación de Educación Social. *Estudios pedagógicos*, 4, 245-269. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400245>
- Basilotta Gómez-Pablos, V., & García-Barrera, A. (2023). *Metodologías activas aplicando tecnologías digitales*. Narcea.
- Bassi, S. (2011). Undergraduate Nursing Students' Perceptions of Service-Learning Through a School-Based Community Project. *Nursing Education Perspectives*, 32(3), 162–167. <https://doi.org/10.5480/1536-5026-32.3.162>
- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Educar.
- Battle, R., Escoda, E., Cuñado, M. J., García Laso, A., Martín Sánchez, D. A., & Prats, D. (2019). *100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Editorial Santillana
- Cádiz, M. C. D., Manuel, L. A. F., Natividad, L. R., Reyes, M. M., & Ibarra, F. P. (2024). Technology Integration In Philippine Higher Education: A Content-Based Bibliometric Analysis. *Jurnal Ilmiah Ilmu Terapan Universitas Jambi*, 8(1), 35–47. <https://doi.org/10.22437/jiituj.v8i1.31807>
- Calderón, A., Scanlon, D., Macphail, A., & Moody, B. (2020). An integrated blended learning approach for physical education teacher education programmes: teacher educators' and pre-service teachers' experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 562–577. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1823961>
- Deeley, S. J. (2010). Service-learning: Thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 43–53. <https://doi.org/10.1177/1469787409355870>
- Delgado-Benito, V., Rodríguez-Cano, S., García-Delgado, M. Á., Puente-Torre, P., Ausín-Villaverde, V., & Abella-García, V. (2025). Creation of Educational Technology Resources to Raise Awareness of Gender

Violence Through a Service Learning Project. *Societies*, 15(4).
<https://doi.org/10.3390/soc15040091>

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company.

Fernández-Pacheco Alises, G. (2025). *Sensibilización en violencia de género con realidad virtual a través del Aprendizaje y Servicio*. Comunicación presentada en el XIII Congreso Andaluz de Voluntariado, Lepe, España.

Hosseinpour, N., Rezvani, E., & Biria, R. (2019). Promoting Academic Writing Proficiency of Iranian EFL Learners through Blended Learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(4), 99–116.
<https://doi.org/10.17718/tojde.640525>

Huda, M., Mat Teh, K. S., Nor Muhamad, N. H., Mulyadi, D., Don, A. G., & Hananto, A. L. (2018). Empowering corporate social responsibility (CSR): insights from service learning. *Social Responsibility Journal*, 14(4), 875–894. <https://doi.org/10.1108/srj-04-2017-0078>

Kara, A. (2021). Covid-19 Pandemic And Possible Trends Into The Future Of Higher Education: A Review. *Journal of Education and Educational Development*, 8(1). <https://doi.org/10.22555/joeed.v8i1.183>

Kim, C., Na, H., Zhang, N., & Bai, C. (2024). Escape Rooms for Education: A Meta-analysis. *International Journal of Instruction*, 17(4), 219–234.
<https://doi.org/10.29333/iji.2024.17413a>

Naval, C., García, R., Puig, J., & Santos-Rego, M.A. (2011). La formación ético cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v12i0.3174>

Parker, E. A., Myers, N., Higgins, H. C., Oddsson, T., Price, M., & Gould, T. (2009). More than experiential learning or volunteering: a case study of community service learning within the Australian context. *Higher Education Research & Development*, 28(6), 585–596.
<https://doi.org/10.1080/07294360903161147>

Pozo-Sánchez, S., Lampropoulos, G., & López-Belmonte, J. (2022). Comparing gamification models in higher education using face-to-face and virtual escape rooms. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11, 307–322.
<https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.1025>

Ruiz Lozano, M. (Coord.). (2022). *Proyecto Aprendizaje-Servicio "Rompe el silencio, empodérate": Prevención de la violencia de género en*

jóvenes. *IES Pablo Picasso (Sevilla)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional

Sadzaglishvili, S., Brozmanová Gregorová, A., Skyba, M., Gusak, N., Matulayová, T., Matulayová, N. (2025). Potential of Service-Learning in Social Work Education: Experiences of Three Countries. *Social Work and Education*, Vol. 12, No. 1 pp. 129-142. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.1.10>

Santos Rego, M.Á., Lorenzo Moledo, M., & Sáez Gambín, D. (2025). *La Universidad y el Aprendizaje-Servicio: Lo que importa es la calidad*. Narcea Ediciones.

Solís Galán, M.G., & López Andrada, C. (2021). El aprendizaje-servicio como estrategia didáctica para la profesionalización, la sostenibilidad y la transformación social. Una experiencia en el grado de educación social. *Campo Abierto*, 40(1), 73-86.

UBU (2025). *Programa Aprendizaje Servicio "Abre tus ojos"*. Universidad de Burgos. <https://www.ubu.es/programa-aprendizaje-servicio/catalogo-de-proyectos-del-programa-aprendizaje-servicio-curso-20222023/abre-los-ojos>

Universitat Rovira i Virgili (2022). *Catálogo de proyectos de Aprendizaje-Servicio: Co-diseño interdisciplinar para la prevención del feminicidio*. Universitat Rovira i Virgili <https://www.urv.cat/es/universidad/estructura/gestion/apoyo-actividad/compromiso-social/aprendizaje-servicio/dret-doctorat/>

Veldkamp, A., Knippels, M. C. P. J., & van Joolingen, W. R. (2021). Beyond the early adopters: Escape rooms in science education. *Frontiers in Education*, 6, 622860. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.622860>

Zainuri, A., & Huda, M. (2023). Empowering Cooperative Teamwork for Community Service Sustainability: Insights from Service Learning. *Sustainability*, 15(5), 4551. <https://doi.org/10.3390/su15054551>

Educar comunicando. Una visión desde el Colectivo Cala

COLECTIVO CALA

info@colectivocala.org

Coordinado y escrito por: Miguel Ángel Esquembre González

1. Introducción

Hace 25 años, al iniciar nuestros talleres de educación transformadora en el Colectivo Cala (www.colectivocala.org), teníamos un compañero inseparable: el papelógrafo, un rollo de papel continuo. Siempre nos acompañaba junto a rotuladores, bolígrafos, folios usados por una cara y, a lo sumo, algún paquete de pósit. Esa era nuestra tecnología principal, nuestras herramientas que, lejos de ser recursos y material fungible, las convertíamos en mediadores socioeducativos.

Ahora siguen acompañándonos, tal vez en una mezcla de nostalgia, utilidad, austeridad y, quien sabe, como previsión ante un posible futuro de colapso ecosocial que impida utilizar otras herramientas tecnológicas. Sin embargo, si en algo nos hemos caracterizado estos años es por la continua experimentación en los procesos educativos. Teníamos claros los fines de transformación social, nuestros valores de cooperación, creatividad, autonomía e implicación consciente; también nuestra metodología horizontal e igualitaria basada en el afecto, el respeto y la sinceridad, para no intervenir "desde arriba" y así facilitar el desarrollo de grupos. El cuidado del clima, la comunicación y la participación en los grupos, sin discriminaciones ni dominaciones, ha sido innegociable, pero es cierto que la tecnología utilizada ha ido cambiando.

La sociedad contemporánea se caracteriza por una creciente mediatización de la vida social, en la que los procesos comunicativos configuran no solo la circulación de la información, sino también la construcción de identidades, imaginarios colectivos y relaciones de poder. En este contexto, la educación, ya sabemos desde hace tiempo, que no puede limitarse a la transmisión de contenidos, ni en apariencia, ni en la práctica. Sin embargo, merece la pena recalcar que nos urge ahondar en la incorporación de una dimensión crítica y participativa que permita a las personas comprender, analizar y transformar los discursos que atraviesan su realidad cotidiana. Es en este escenario donde la Educomunicación adquiere una relevancia estratégica.

La relación entre Educomunicación y Educación Social no es meramente instrumental, sino estructural y epistemológica. Ambas comparten una concepción de la educación como práctica social transformadora y una apuesta por metodologías participativas basadas en el diálogo horizontal y la construcción colectiva del conocimiento. Sin embargo, parten de enfoques complementarios, mientras la Educación Social debería aportar el marco de intervención socioeducativa, la Educomunicación ofrece herramientas teóricas y metodológicas que fortalecen los procesos de empoderamiento, expresión y participación de los sujetos

En el ámbito de la Educación Social, la Educomunicación se convierte en un recurso clave para abordar fenómenos contemporáneos como la desinformación/sobreinformación, la reproducción de estereotipos, la exclusión simbólica o la invisibilización o/y falta de representación de determinados grupos/colectivos... La capacidad de analizar críticamente los discursos mediáticos y de generar narrativas propias resulta fundamental para promover procesos de inclusión y reconocimiento social. De este modo, la competencia comunicativa crítica se integra como un componente esencial del quehacer socioeducativo.

El presente capítulo se sitúa, por tanto, en el cruce entre la Educomunicación y la Educación Social desde la experiencia de nuestro colectivo (la cual nos ha ido nutriendo nuestro marco teórico), entendiendo que la integración de ambas permite fortalecer los procesos de intervención, ampliar los marcos de análisis y responder, de manera más adecuada, a los desafíos de una sociedad compleja y mediada por la comunicación digital. Esta articulación teórica y práctica proporciona coherencia a nuestras intervenciones y nuestros enfoques teóricos que se van retroalimentando.

De este modo, en este capítulo queremos desgranar cómo, bajo ese paraguas de la Educomunicación, hemos ido incluyendo diferentes herramientas tecnológicas para activar y problematizar destrezas, conductas, actitudes, emociones, sentimientos, conocimientos, explicaciones, creencias, aspiraciones, valores y, en última instancia, el sentido mismo de lo educativo.

2. Contextualización. Las herramientas al servicio del grupo.

En la década de 1920, el maestro Celestin Freinet, se enfrenta al reto de enseñar en una escuela rural unificada sin querer recurrir a los métodos autoritarios que se estilaban en ese momento. En su búsqueda, le surge la oportunidad de hacerse con una imprenta económica, que lleva al aula con la idea de que el alumnado escriba su propio periódico. La introducción por parte de Freinet de esta tecnología traspasó los límites de lo procedimental. No sería difícil llevar el

ejemplo de hace un siglo a la actualidad y equiparar aquella imprenta con cualquier medio tecnológico de nuestro tiempo.

Lo procedimental está muy bien, pero si destacamos como anécdota esta experiencia no es porque su alumnado fuera capaz de imprimir un periódico, sino por todo aquello que la experiencia generaba en el alumnado, en el propio Freinet, en la comunidad en la que vivían e incluso en otras remotas aldeas de Francia.

La incorporación de las TRIC (Tecnologías de Relación, Información y Comunicación) a los procesos de enseñanza-aprendizaje ha puesto el foco de atención en las innovaciones tecnológicas, en el equipamiento de las aulas, o en el desarrollo de programas educativos con los más modernos avances, como si esa tecnología fuese a solucionar por sí sola, todos los problemas educativos. Siguiendo el ejemplo expuesto nos hemos rodeado de "imprentas" y el énfasis excesivo en el "cómo" —la plataforma, la aplicación, el dispositivo— puede eclipsar el "para qué": ¿para qué incorporamos tecnología?, ¿qué tipo de ciudadanía queremos formar?, ¿qué relaciones de poder se reproducen o transforman en los entornos digitales? En nuestras respuestas, deberíamos analizar cuanto "tecnocentrismo" hay en ellas.

En este sentido, el pensamiento freinetiano dialoga con corrientes críticas actuales que cuestionan la neutralidad de la tecnología y subrayan su dimensión política y social. En las últimas décadas, el discurso educativo ha tendido a asociar innovación con digitalización: dispositivos en las aulas, plataformas virtuales, inteligencia artificial, entornos inmersivos. Sin embargo, al igual que ocurrió con la imprenta de Freinet, la cuestión central no reside en la herramienta en sí (aunque es evidente que tiene su importancia), sino en el proyecto pedagógico que la orienta

La imprenta escolar no representaba una innovación metodológica aislada, sino que era una ruptura epistemológica: el alumnado no era un receptor pasivo, sino que se convertía en productor de cultura. Escribían, discutían, seleccionaban, editaban y compartían. Insistimos, de nuevo, que la tecnología en este caso no era el fin; era el medio para generar comunidad de forma cooperativa. Freinet no incorporó la imprenta para modernizar la escuela, sino para transformarla.

Si trasladamos este marco a las tecnologías actuales, la pregunta no sería si debemos usar tablets, plataformas o inteligencia artificial (qué posiblemente también por sus implicaciones ecosociales), sino bajo qué principios pedagógicos y democráticos se integran. Una plataforma digital puede convertirse en un simple repositorio de tareas reproductivas o en un espacio de creación colectiva. Un blog (escolar, por ejemplo) puede ser una actividad puntual o una herramienta de participación comunitaria. La diferencia no la marca la sofisticación técnica, sino la intencionalidad educativa.

Asimismo, la experiencia freinetiana interpela directamente a los debates sobre alfabetización digital crítica. Si en los años veinte el alumnado aprendía no solo a imprimir, sino a seleccionar información, redactar con sentido y dialogar con otros contextos, hoy la competencia digital no debería limitarse al manejo instrumental de dispositivos, sino incluir la capacidad de analizar críticamente la información, comprender los algoritmos que median nuestras interacciones y ejercer una ciudadanía activa en entornos digitales.

Otro aspecto clave es la dimensión relacional. La imprenta generó redes entre escuelas rurales y favoreció intercambios entre comunidades alejadas, de hecho, podemos analizar experiencias similares en diversos puntos geográficos donde el intercambio de periódicos escolares entre diferentes poblaciones, por ejemplo, fue algo muy común. De manera análoga, las TRIC actuales pueden reforzar vínculos interculturales, abrir espacios de participación democrática y visibilizar voces tradicionalmente marginadas. Pero también pueden profundizar brechas, reproducir desigualdades o fomentar dinámicas de consumo pasivo.

Así, el pensamiento de Freinet continúa ofreciendo una referencia sugerente para repensar las tecnologías actuales: no como solución mágica a los problemas educativos, sino como oportunidad para reconfigurar las relaciones pedagógicas, fortalecer la participación y situar el aprendizaje en diálogo con la vida.

En estos años, en nuestro colectivo, hemos ahondado en nuevos lenguajes educomunicativos: podcasts, campañas en redes sociales, piezas audiovisuales, cómics, murales, música... Todo ello con alianzas junto a profesionales, pero siempre teniendo claro que estaba al servicio del grupo, y en todo caso respondiendo a la necesidad de una alfabetización digital crítica donde son necesarias las preguntas y respuestas diversas, el diálogo, los silencios, el contexto y el conocimiento situado.

2.1. Principios metodológicos de la educomunicación que defendemos

Con el término Educomunicación lo que defendemos no es sólo la suma de educación y comunicación, sino que la definimos como un proceso participativo por el que grupos trabajan desde la emancipación, analizando discursos y generando realidades contrahegemónicas a través de una comunicación transformadora. La Educomunicación no actúa únicamente como herramienta técnica, sino como dimensión transversal de la intervención socioeducativa orientada a la transformación social. Debería aportar los medios y las estrategias para que las personas:

- Analicen críticamente su realidad.
- Participen activamente en la esfera pública/comunitaria.
- Produzcan sus propios discursos.

Antes de explicar algunas experiencias en nuestros procesos, entendíamos fundamental contextualizar, muy brevemente, cuáles son los principios metodológicos de la educomunicación que defendemos:

- **Diálogo:** Indagar en los saberes mutuos y cuestionar el conocimiento preestablecido.
- **Problematización:** Hay que “problematizar” el propio conocimiento (como decía Paulo Freire), en su relación con la realidad concreta, en la cual se genera. Este conocimiento incide en dicha realidad para comprenderla, explicarla y en última instancia, transformarla.
- **Adaptación al contexto:** Cualquier proceso que pretenda ser transformador tiene que tener arraigo en el contexto en el que se da. Conocer el contexto de las personas que participan es un prerequisite fundamental. No sólo para conseguir una intervención eficaz, sino por un reconocimiento de la existencia, por una puesta en valor de lo que se es, se sabe, y por indagar en lo que le interesa. Hablamos aquí del conocimiento situado y por supuesto de interseccionalidad, desde dónde estamos construyendo. No es lo mismo trabajar con personas mayores que con jóvenes; con personas racializadas; con gente de un pueblo, o de una ciudad...
- **Encuentro, reciprocidad:** La comunicación es un lugar de encuentro. Superando la relación desigual tradicional y basándonos en la puesta en valor de todo el conocimiento (científico, técnico o experiencial), en diálogo, ambos roles, desarrollan una postura crítica. Es la certeza de que el saber está “en interacción”. Un lugar donde quien pretende educar no es protagonista, sino que facilita un proceso de aprendizaje en el que, poco a poco, se va haciendo menos necesario e incluso, pudiera “desaparecer”.
- **Valorar la autoexpresión de las personas del grupo:** Cuando nuestras expresiones se valoran, se adquiere, aumenta o recobra la autoestima y se da un salto cualitativo en el proceso formativo. Es una toma de conciencia de “lo que expreso tiene valor”.
- **Metodología participativa:** Una expresión muy “manoseada” y que, a veces, disfraza la realidad. Con lo cual como educadoras y educadores debemos siempre estar alerta, si realmente nuestros procesos tienen una participación real, no impuesta o manipulada, porque sólo involucrándose, implicándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, estamos realmente alcanzando la participación en todos los niveles, desde el diseño hasta la acción.
- **Autogestión:** Es una aspiración cuando iniciamos procesos educativos con determinados grupos, ya que es la forma más desarrollada de la participación. Implica la toma de decisiones en todas las partes de un proceso: información, selección de contenidos, planificación y producción.

Nuestro camino debe contemplar que el fin último es la autogestión de los grupos para la transformación de su realidad.

- El grupo como célula básica de aprendizaje: El grupo es el primer espacio de comunicación e interacción. Hay una función esencial de (re)construir el clima para que se pueda dar un proceso dialógico, para desarrollar la capacidad autogestora, y mediante la cooperación y solidaridad, alcanzar la potencialidad de transformación social y el genuino aprendizaje. Esto no debe darse a costa del desarrollo individual de las personas integrantes, sino que debe ir de la mano.
- Generar un interés: Decía Kaplún que lo sustancial no reside en el medio elegido, aunque pueda, a veces, deslumbrar, sino en la función que éste cumple. Es decir, se deben facilitar canales o/y tecnologías educomunicativas para socializar los productos de su aprendizaje.
- Acción transformadora: Retomando la función del proceso, no se trata de aprender por el mero hecho de saber más, sino que el fin del proceso se basa en la acción grupal transformadora, sin olvidar el desarrollo personal. El fin último de la acción es provocar un cambio, un movimiento, aunque sea mínimo, en su entorno.

3. Objetivos y propósitos

Uno de nuestros ejes centrales es avanzar hacia la horizontalidad en el proceso de aprendizaje. Es evidente que en la mediación comunicativa y/o tecnológica hay figuras con saberes específicos, pero éstos se ponen al servicio del grupo. En la realización de un podcast, de un video, o de una campaña digital por poner tres ejemplos, el fin nunca está por encima del grupo. Además, dentro del mundo audiovisual existen muchos formatos: la radio, el cine, redes sociales... Esto favorece la especialización, no solo por la complejidad técnica, sino porque cada formato posee un lenguaje propio que es preciso dominar. No es lo mismo trabajar con un grupo para hacer un corto, un podcast de radio o desarrollar contenidos para redes sociales.

Por ello, la figura profesional de la educomunicación nos parece altamente complicada, por supuesto no imposible, pero la configuración de equipos de trabajo transdisciplinarios es la opción que mejor nos permite el desempeño de procesos educomunicativos transformadores con un resultado audiovisual de calidad.

En ese sentido, hay campos para explorar. Ya hemos encontrado fuertes alianzas entre el sector de lo social y lo audiovisual/tecnológico, aunque nos parece que la fragmentación y especialización del trabajo tan propia de nuestro tiempo hace que en muchas ocasiones no se dé una verdadera cooperación. Por ejemplo, es habitual que los profesionales de la comunicación

se incorporen a los procesos sociales sólo en la fase final, cuando se precisa de los medios técnicos, por ejemplo, para grabar y editar.

Esto no solo implica una pérdida de aprendizajes que supone la no participación en el proceso de cooperación, esto tiene una repercusión en la narrativa audiovisual. Quienes han realizado el guion pueden ser receptoras/es más o menos habituales de estos contenidos, pero no por ello conocer los códigos en profundidad para ser emisoras/es y expresar toda la potencialidad comunicadora del formato.

Aquí enlazamos con el rol de las personas participantes que, sin duda, son las que generan el contenido de su realidad. La tecnología debe servir para alcanzar los propósitos pedagógicos trabajados, pero también conlleva una responsabilidad frente al proceso de aprendizaje. No esperamos sujetos pasivos que reciban unos conocimientos, sino sujetos activos que se impliquen en estos procesos. Esto va más allá de lo cognitivo, afecta a lo emocional y actitudinal, dentro del "área de desarrollo posible" de cada persona.

Por otra parte, esa responsabilidad no es solo individual, sino también colectiva —incluidas las facilitadoras—, ya que uno de nuestros grandes objetivos, siempre presente, es entender que el desarrollo personal está íntimamente ligado al desarrollo grupal y no se puede dar uno sin el otro.

4. Descripción de la experiencia. La importancia de lo procesual. Nuestro itinerario metodológico.

En estos años las experiencias han sido diversas, incluso han pasado por diferentes fases, pero no se pueden entender éstas sin comprender el itinerario metodológico previsto y premeditado. Esto no significa que no puedan existir adaptaciones o incluso improvisaciones durante el camino. Podemos desglosar el proceso en tres momentos educativos importantes:

Actividades iniciales o introductorias.

Momento dentro del proceso en el que, como personas facilitadoras, proponemos actividades que nos ayudan a captar la realidad y educar la mirada. Desde una sensibilidad empática, con la capacidad para sentirse afectada/o y con plasticidad, la capacidad para cambiar, para buscar y encontrar nuevas respuestas.

- **Acercamiento afectivo al tema.** El audiovisual o el formato radiofónico (radionovela, podcast...) nos permite conocer en "primera persona" muchas de las realidades que nos son ajenas, y que en este momento pedagógico tienen que ver con "¿cómo me afecta? ¿qué tiene que ver conmigo y con nosotros/as?" En el cortometraje documental "Entrelazadas por la interseccionalidad" (<https://vimeo.com/1132464957>) que creamos

con mujeres migrantes, mujeres gitanas y mujeres y población rural cada colectivo hablaba desde su posición, desde su lugar en el mundo, en un proceso que comenzaba con esas preguntas que incitaban a reconocer nuestras identidades complejas. En la radionovela “La libertina” (https://www.ivoox.com/libertina-radionovela-te-pondra-audios-mp3_rf_76512019_1.html) un grupo de teatro de personas adultas de Villar del Rey, en su inmensa mayoría mujeres, reflexionaban, en un primer paso, entre otras cuestiones sobre la carga mental. En estos dos ejemplos, los resultados (un corto documental y una radionovela) vinieron después de ese trabajo inicial.

- **Detección de esquemas previos.** Todas las personas, cuando percibimos la realidad, lo hacemos a través de esquemas previos, nuestras “gafas para mirar el mundo”. No solo de conocimientos y creencias, sino de actitudes y valores. Muchas herramientas educomunicativas sirven precisamente para que estos “esquemas previos” salgan a la luz. Podemos utilizar entrevistas o encuestas, imágenes con las que nos identificamos, cartelera o mensajes con herramientas virtuales, para fomentar la expresión grupal sobre qué opinamos, qué nos sugieren ciertos temas, juegos con herramientas digitales, etc. En el proyecto “¿Qué hace un hombre como tú en un sitio como éste? El papel de los hombres en la igualdad” desde el Colectivo Cala creamos una encuesta con una herramienta digital que permitía preguntar aspectos de la realidad en los que, quizás, no se tenga una idea firme y muy bien elaborada, por lo que es común encontrar respuestas que incluyen estereotipos y prejuicios sobre la realidad, pero que nos dieron pistas para el desarrollo posterior del proyecto (además incluyendo las variables de género, edad y lugar de residencia: urbano/rural) posteriormente hicimos una infografía con los resultados (<https://colectivocala.org/grafinforme-diagnostico-el-papel-de-los-hombres-en-la-igualdad>). En el proyecto “Des-Carga Mental” el proceso fue similar, la detección de esos esquemas previos a través de una investigación que se transformó en otro grafinforme <https://colectivocala.org/estas-navidades-mientras-a-unos-les-toca-el-gordo-a-otras-les-sigue-tocando-lo-gordo>
- **Las aportaciones iniciales.** Para facilitar la construcción de estructuras de aprendizaje y la organización de la información con la que se va a trabajar. A veces puede tratarse de un marco histórico o geográfico, otras de terminología, otras de informaciones significativas... Para las aportaciones iniciales podemos utilizar, mapas cognitivos sencillos, recursos audiovisuales como pueden ser juegos “pasapalabras”, cartelera... En el proyecto Memoria de las Mujeres se trabajaba en diferentes localidades con mujeres con la idea de recuperar la historia local invisibilizada y los lugares que quedan fuera del “circuito turístico”. Para ello, se reflexionaba cómo se construye la historia, como se invisibiliza, qué es lo “turísticos”... A partir de ahí, se creaba un mapa (físico y virtual) de la localidad con puntos

destacables de la historia de las mujeres (pozos, escuelas, lugares de costura...). En estos sitios se colocaba una placa con códigos QR que conducía a un video donde cada mujer explica la simbología del lugar. Esto se acompañaba de una campaña en redes sociales <https://colectivocala.org/portfolio/memoria-de-las-mujeres>

Segundo momento. Actividades centrales. Procesar la realidad. Analizar y debatir.

Las actividades que denominamos centrales son las que tienen que ver con el análisis, individual y colectivo, con procesar la realidad, trabajar a partir del pensamiento crítico. Se trata de dotar de herramientas, de información, de contextos, de la diversidad de formas de analizar la realidad que nos permite acercarnos a ella de una manera autónoma, pero con perspectiva colectiva. Aquí, la educomunicación transformadora, ofrece multitud de herramientas para:

- Ofrecer nuevas informaciones y datos. Compartimos aquí el banco de recursos coordinado desde el Colectivo Cala, dentro del proyecto Mudalmundo donde se pueden encontrar videos, podcast y dinámicas de diferentes temáticas de diferentes colectivos sociales <https://centroderecursos.colectivocala.org/>
- Generar procesos de investigación y análisis participativo. Acercarnos a las diversas realidades desde la observación, la investigación, la pregunta, la escucha, el cuestionamiento, saliendo de nuestras rutinas de formas de mirar o no mirar, educarnos ante la manipulación. Ejemplos: Jóvenes de la Escuela de Arte de Mérida que realizan entrevistas a personas de la calle para saber su opinión sobre el arte y luego esto se recoge en un video documental <https://vimeo.com/276858107?share=copy;> o niños y niñas hacen una observación pautada para ver qué espacios ocupan en el patio del cole según género.
- Organizar y seleccionar la información para que sea relevante, pertinente y adaptada a las necesidades. Actividades que ayuden a integrar críticamente los nuevos conocimientos adquiridos. Que interrelacionen lo concreto y lo complejo. En un proyecto de Educación Sexual Integral con jóvenes, se realiza un podcast "Hablemos de ESI" donde los nuevos conocimientos proporcionados en los talleres se cruzan con sus ideas y opiniones https://www.ivoox.com/hablemos-esi-proyecto-me-entiendes-o-te-audios-mp3_rf_99122473_1.html

Tercer momento. Actividades “finales” o de cierre. Integrar aprendizajes. Comunicar con voz propia.

Partiendo de cómo hemos captado la problemática que queramos abordar, cómo la hemos analizado críticamente, procesado, cómo nos afecta individual y colectivamente... Un análisis no solo cognitivo, sino en muchos casos también emotivo, ético, que incluye nuestras actitudes y nuestra capacidad de transformación. Procedemos al momento pedagógico de integrar los aprendizajes y de proponer acciones al respecto.

- Crear y realizar diversas acciones educomunicativas, de forma personal y/o colectiva ligada al trabajo realizado. Dar a conocer, mostrar cambios, crear, difundir materiales comunicativos, generar diálogos. En las diferentes ediciones de IES de Cine se ha trabajado con el alumnado cuestiones asociadas a las relaciones de género, a partir de los talleres los grupos crearon el guión de un corto y luego actuaban en él <https://colectivocala.org/13974-2>
- Valoración personal cualitativa y colectiva, desde la perspectiva del grupo, de todo el proceso. En el proyecto “No todos los ismos tienen el mismo ritmo”, que abordaba las relaciones de equidad en las letras de las canciones, las personas participantes, como acción educativa, pero también a modo de evaluación de lo trabajado en los talleres, tras una música compuesta por una persona experta, componían la letra, en el formato de “cadáver exquisito” (es un juego creativo y colaborativo donde varias personas crean una obra, en este caso la letra de una canción, por turnos, sin ver lo que los demás han hecho, solo una pequeña parte). También en este proyecto parte de los participantes tocaban distintos instrumentos, que se grabaron en un estudio, y al final, con esa canción creada, se rodó un videoclip del tema “Lo tengo en cuenta” <https://vimeo.com/657892918?share=copy>
- Actividades que ayuden a organizar colectivamente los resultados reales del proceso, que confronten los esquemas y las ideas previas con los “resultados”. Análisis de las conexiones con otros campos, otros aspectos, otros cambios necesarios... Posibilidades de avanzar, de profundizar, de desarrollar algún o algunos aspectos. En el proceso con mujeres rayanas sobre la identidad e historias vitales de esas mujeres, que viven en pequeños caseríos y aldeas en la frontera, se terminó realizando el documental “Rayanas, las del campo” y el estreno fue en un descampado al aire libre en la pequeña pedanía de La Rabaza que sirvió para una reflexión comunitaria sobre lo vivido <https://vimeo.com/827934588?share=copy>

5. Algunos resultados y reflexiones

Las experiencias desarrolladas muestran cómo la tecnología puede ser un instrumento de inclusión y participación cuando se pone al servicio del

aprendizaje colaborativo. Donde los grupos se convierten en creadores de contenido y agentes de cambio, rompiendo con la lógica pasiva del consumo mediático.

Estos proyectos contribuyen a transformar percepciones y reconfigurar imaginarios sociales. Frente a la saturación de mensajes estandarizados, verticales y competitivos, el Colectivo Cala apuesta por narrativas que reconocen la diversidad y promueven el diálogo interseccional. Así, la educomunicación se revela como una herramienta de resistencia ante la uniformización cultural y la sobre/desinformación.

No obstante, el trabajo en educomunicación también enfrenta desafíos significativos:

- Sostener procesos que requieren tiempo en una época marcada por la aceleración y la demanda de resultados inmediatos;
- La sostenibilidad económica de los proyectos;
- Y la formación específica en competencias digitales, comunicativas y éticas, lo que nos lleva a la alianza entre personal cualificado que entienda los procesos participativos.

Creemos que en la formación universitaria de Educación Social debe integrar la tecnología no solo como recurso didáctico, sino como un campo de práctica social y democrática.

La experiencia desde nuestros inicios ha tenido muchos resultados tangibles. Es cierto que, en un principio, se hacía más hincapié en lo procesual y los resultados "artísticos" y las herramientas se tenían menos en cuenta, pero con el tiempo les fuimos dando valor, ya que no sólo el proceso es fundamental, sino que el grupo también necesita identificarse con un resultado de calidad. Aunque nos cuesta seleccionar, vamos a señalar cuatro proyectos educativos que pueden sintetizar muchas de las cuestiones que hemos ido tratando hasta ahora:

1. **Objetiv@**. Éste fue el primer proyecto con el que nos sumergimos en las aguas de la educomunicación para la transformación social. En sus distintas ediciones, hemos abordado con una mirada alternativa e interseccional —promoviendo una conciencia crítica— la imagen que transmiten los medios sobre países empobrecidos, grupos excluidos o minorías discriminadas y/o invisibilizadas. Además, hemos propuesto y llevado a cabo campañas de comunicación (con materiales audiovisuales, acciones de calle y en redes sociales) para que sean estos grupos quienes muestren su visión de la realidad. Recogimos cerca de una veintena de materiales audiovisuales en un material de trabajo: <https://colectivocala.org/cambiando-una-herramienta-de-educomunicacion-transformadora>

2. ¿Me entiendes o te hago un dibujo? Un proyecto para trabajar, especialmente con jóvenes, que ha tenido diversas ediciones y que ha tratado temas como la educación sexual integral o la salud mental. Se basaba en un proceso educativo que culminaba en la construcción de un cómic (guión, caracterización de personajes, escenas...) que luego daba vida un dibujante. Estos comics han formado parte de diferentes exposiciones y también fueron locutados para su versión en tiktok <https://colectivocala.org/comics-para-educar-me-entiendes-o-te-hago-un-dibujo>
3. Ecofuturo Rural. Es un proyecto realizado con el grupo de jóvenes Dispares de Albuquerque y La Codosera donde impulsó el debate de la relación entre emergencia climática, salud mental y personas refugiadas. Fue un proyecto que también hicieron con jóvenes de Portugal y después de un trabajo de formación, realización de encuestas y presentación de resultados de forma ludificada—que involucró a 250 jóvenes—, se llevó a cabo la campaña íntegramente diseñada por ellos “Conecta con tu interior y cuida tu exterior” con diferentes hitos como el video de campaña, video-reacciones, activismo en redes sociales: <https://www.instagram.com/stories/highlights/18058384462854892/>
4. ¿Cómo aprendemos a ser hombres? Esto apartado engloba diversos proyectos sobremasculinidades, trabajados mayoritariamente con hombres, con el fin de reflexionar sobre masculinidades transformadoras a través de test online, acciones de calle, campañas en redes, podcast, creación de canciones con IA dentro de la acción “Acho Bro”: <https://colectivocala.org/portfolio/como-aprendemos-a-ser-hombres>

6. Conclusiones

La tecnología educativa, en la Educación Social, sólo puede considerarse transformadora cuando se utiliza para fortalecer la justicia social, la inclusión y la participación ciudadana. Desde el Colectivo Cala consideramos que con la educomunicación debemos utilizar herramientas poderosas para fomentar la conciencia crítica y el empoderamiento comunitario.

El profesorado universitario y el estudiantado de Educación Social tienen el desafío de integrar estos enfoques en sus prácticas formativas, reconociendo que el uso de la tecnología no es neutral y que implica decisiones éticas sobre cómo, para quién y desde dónde se comunica. Promover una tecnología educativa basada en la inclusión significa apostar por una comunicación transformadora, que amplifique voces, redistribuya el poder simbólico y contribuya a la construcción de una ciudadanía digital crítica, empática y solidaria.

Queremos concluir casi como comenzamos este capítulo, con una reflexión sobre qué es la tecnología. Si ésta es la aplicación de herramientas, recursos y conocimientos tecnológicos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje —haciéndolos más accesibles, inclusivos y efectivos—, entonces los dispositivos que utilicemos para crear procesos enriquecedores pueden ir desde el papel continuo y los pósts hasta plataformas online y software interactivos, pasando por la creación colectiva de murales, podcast, documentales, campañas offline y online... La herramienta no puede opacar el proceso, sino que debe estar al servicio de él. Entre la tecnofobia —que no aprovecha e incluso demoniza los nuevos recursos— y la tecnofilia —que nos deslumbra con todo lo “nuevo” sustituyendo la capacidad de decisión por los instrumentos—, es necesario encontrar el equilibrio. Con respecto a esto último, la irrupción de la Inteligencia Artificial supone un desafío, cuyo impacto es aún temprano para valorar. Es cierto que lo hemos introducido ya en nuestras prácticas educativas. Ejemplos como la creación de imágenes a través de frases que hacían referencia a la diversidad sexual por parte de jóvenes en el proyecto “Pa gustos, colores” <https://colectivocala.org/exposicion-pa-gustos-colores> o la creación de canciones a través de letras que servían de evaluación de talleres sobre masculinidades “Acho bro” <https://www.instagram.com/p/DQwUDRYj4IF/>. En ambos casos, hemos detectado cuestiones que debemos ir mejorando, pero siempre en la línea que hemos comentado en este capítulo: la IA no debe venir a sustituir, sino a ponerse al servicio del trabajo colectivo, a pesar, de de las reticencias sobre su consumo energético que provoca en un mundo finito. Por eso, tampoco podemos, ni debemos olvidar la importancia de un papel continuo y un rotulador.

Bibliografía

- Barbas, A. (2013). Volver a pensar la educomunicación. En Aranda, D. Creus, A. y Sánchez-Navarro, J., (Coords.). *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 119-135). Barcelona, UOC Press.
- Cabero, J. (2020). *Tecnología educativa en el siglo XXI*. Pirámide.
- Colectivo Cala. (2021). CAMbiando. Una herramienta de comunicación transformadora. <https://colectivocala.org/cambiando-una-herramienta-de-educomunicacion-transformadora>
- Cruz Díaz, R., y Cabello García, T. (2016). *La Educomunicación como herramienta de transformación social: proyecto de intervención de educación para el desarrollo*. Editorial Académica Española

- Freinet, C (2006). *Pedagogía Freinet. Los equipos pedagógicos como método*. Editorial Trillas.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España Editores S.A.
- Guitian R., Lobo M., y Díaz, S. (2019). *Narrativas digitales para potenciar la creatividad, la participación y el pensamiento crítico en la enseñanza obligatoria*. Educación para el Cambio Social, AGARESO. <https://www.agareso.org/wp-content/uploads/2019/10/EpDLab-CINAIC19.pdf>
- Kaplun, M. (2001). *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Ediciones CIESPAL.
- Marí Saez, V. (2022). *Comunicación solidaria en el capitalismo digital. Teorías, metodologías y prácticas*. Editorial Gedisa.
- Marí Saez, V. (2011). *Comunicar para transformar, transformar para comunicar. Tecnologías de la información desde una perspectiva de cambio social*. Editorial Popular.
- Marzal Felici, J., y Aguaded, I. (2021). *La Educomunicación en España: un reto urgente para la sociedad digital [Manifiesto]*. <https://www.educomunicacion.es/declaracion/>
- Ongawa (2018). *Manual de campañas para la transformación social. Movilización e incidencia política*. <https://ongawa.org/wp-content/uploads/2021/02/Manual-campanas-OK.pdf>
- Sánchez López, I., Bonilla del Río, M., y de Oliveira Soares, I. (2021). Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com-educativo. *Revista Comunicar*, 69, 113-123. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>
- VV.AA. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Editorial Gedisa.
- VV.AA. (2009). *El audiovisual y la educación para el desarrollo. Del entretenimiento a la participación*. Fundación Mainel.

Pensar la tecnología digital para la intervención socioeducativa

María Teresa Silva-Fernández
Universidad de Salamanca
mariatsilva@usal.es

Bárbara Mariana Gutiérrez-Pérez
Universidad de Salamanca
barbaragutierrez@usal.es

1. Introducción

Las tecnologías digitales forman parte de la vida social contemporánea, incidiendo de manera directa en la configuración de las formas de relación, comunicación, participación y aprendizaje de las personas. Lejos de constituir herramientas neutras, incorporan visiones del mundo, modelos de interacción y marcos de sentido que influyen en los modos en que las personas se vinculan con los otros, con el conocimiento y con su entorno. Desde esta perspectiva, su presencia en los procesos educativos y socioeducativos no puede entenderse como un simple añadido, sino como un elemento con capacidad real para orientar, condicionar o transformar dichos procesos.

En este escenario, los contextos de intervención socioeducativa se configuran en interacción con dinámicas digitales que transforman los espacios de acompañamiento, mediación y participación social. La Educación Social, como práctica profesional centrada en la inclusión, el desarrollo comunitario y la construcción de ciudadanía, integra estas transformaciones como parte de su campo de actuación, lo que exige una reflexión crítica sobre el sentido, los límites y las posibilidades pedagógicas de la tecnología en contextos comunitarios y sociales, especialmente donde se trabaja con personas y colectivos en situación de vulnerabilidad (Vila Merino y Álvarez Jiménez, 2025). Dicha reflexión forma parte de la responsabilidad ética y profesional inherente a la orientación de los procesos educativos en entornos tecnobiosociales (Corbella y Úcar, 2022).

Asumir la no neutralidad de las tecnologías implica reconocer su potencial educativo, entendido no solo en términos de transmisión de información, sino como capacidad para mediar en los procesos de construcción identitaria, participación social y aprendizaje a lo largo de la vida. Así pues, la tecnología educa o deseduca en función de su diseño, integración y uso, pero también de

valores, sentidos y relaciones que promueve. Por ello, pensar la tecnología desde una perspectiva socioeducativa exige situarla en relación con los contextos de la vida cotidiana, los espacios comunitarios y los entornos de intervención social en los que las personas aprenden se desarrollan y se vinculan con su entorno social y cultural.

Sin embargo, una parte de los discursos que han acompañado la incorporación de la tecnología digital a la educación se han construido desde una lógica instrumental, centrada en su uso como recurso didáctico o como herramienta de apoyo a prácticas ya existentes (Area y Adell, 2021; García del Dujo et al., 2021). En consecuencia, esta mirada ha tendido a reducir su potencial educativo a la funcionalidad, desplazando la reflexión pedagógica hacia cuestiones de implementación, actualización o rendimiento, y dejando en un segundo plano el análisis de su sentido, sus efectos y su impacto en los procesos de desarrollo personal y social (Sánchez-Rojo y Prieto, 2025).

Esta reducción del debate ha favorecido el aumento de planteamientos simplificados y dicotómicos en torno a la adopción de la tecnología: presencia o ausencia, uso o prohibición, resultando insuficiente para comprender su alcance educativo real. Frente a estas posiciones, es necesario desplazar la pregunta desde si debe estar presente en los distintos contextos de intervención para llegar a planteamientos como: para qué, con qué intencionalidad educativa y al servicio de qué procesos de aprendizaje, desarrollo y participación social. Esta reorientación permite recuperar una mirada pedagógica que sitúa el uso de la tecnología como medio, y no como fin, vinculándola directamente con los objetivos propios de la intervención socioeducativa.

2. Participación y tecnología desde una perspectiva socioeducativa

Desde una perspectiva socioeducativa, la participación se concibe como una condición estructural del aprendizaje significativo, estrechamente vinculadas a los procesos educativos. Así pues, la participación constituye un proceso educativo en sí mismo, al tiempo que un medio fundamental para el empoderamiento personal y social (Ruiz-Bernardo et al., 2022). Participar implica tomar parte en procesos compartidos de construcción de sentido, situarse activamente ante la realidad, ser corresponsable y reconocerse como sujeto con capacidad para decidir y transformar la propia realidad y del entorno social. En sus diferentes etapas, las personas aprenden a participar de diversas formas, condicionadas tanto por sus trayectorias y experiencias vitales como por las oportunidades educativas disponibles. La intervención socioeducativa desempeña aquí un papel clave, al generar condiciones que permitan convertir la implicación social en experiencias con valor educativo (Gaintza Jauregi, 2021; Ruiz-Bernardo et al., 2022).

Desde la Educación Social, este planteamiento adquiere una relevancia central, puesto que no es posible educar para la participación sin generar experiencias reales de implicación, mediadas y acompañadas educativamente (Aguado et al., 2018; Ruiz-Bernardo et al., 2022). En consecuencia, estas dinámicas requieren procesos de acompañamiento y mediación educativa, así como la existencia de espacios intencionados, seguros y significativos en los que las personas puedan experimentar, equivocarse, negociar y construir conjuntamente (Gaintza Jauregi, 2021). Como resultado, aprendizaje y participación se retroalimentan de manera constante: se aprende participando y se participa mejor cuando se han desarrollado competencias para hacerlo, lo que refuerza la necesidad de pensar propuestas educativas que integren ambas dimensiones de forma coherente y sostenible en el tiempo.

En este contexto, las tecnologías digitales atraviesan de manera transversal la cotidianeidad en la que viven, aprenden y se relacionan las personas, introduciendo condiciones y singularidades que influyen directamente en los procesos educativos y de implicación social. En estos espacios, la tecnología educa en la medida en que configura prácticas, modela relaciones y orienta formas de interacción, generando oportunidades; aunque también puede convertirse en un factor de riesgos y desigualdades (Bär Kwast et al., 2023; Castellanos Claramunt, 2022). Desde esta realidad, el diseño y uso de las tecnologías pueden ampliar, limitar o incluso simular dinámicas de participación, dando lugar a formas de involucramiento que no siempre se traducen en una implicación real y significativa. Entornos digitales como plataformas, aplicaciones o comunidades virtuales pueden favorecer la expresión, interacción y colaboración, pero también reproducir relaciones dispares, dinámicas de control o formas de implicación superficial que reducen de contenido el propio concepto de participación (Castellanos Claramunt, 2022).

Desde una perspectiva socioeducativa el reto no reside en el mero uso de la tecnología, sino en pensarla pedagógicamente y orientarla al servicio de experiencias educativas con sentido (García del Dujo et al., 2021). Este planteamiento desplaza el foco hacia el diseño y orientación consciente del uso de la tecnología, reconociendo a las personas como sujetos activos capaces de participar en la definición, el uso y la transformación de las tecnologías presentes en sus contextos de vida. Para que estos procesos sean posibles, resulta imprescindible la existencia de espacios socioeducativos que hagan posible la interacción, la cocreación y el reconocimiento de las personas como agentes activos de sus propios aprendizajes. Estos espacios deben permitir relaciones horizontales, la experimentación y la creación compartida, favoreciendo dinámicas de diálogo y reflexión colectiva.

Desde esta perspectiva, la tecnología adquiere sentido educativo cuando se integra en entornos que promueven la participación real y cuando se diseña

atendiendo al uso, contexto y relaciones que genera. Su potencial educativo se activa cuando responde a una intencionalidad pedagógica clara, mantiene un equilibrio entre lo digital y lo analógico y promueve usos moderados y conscientes, pudiendo favorecer el hecho educativo, especialmente en la dimensión emocional de los procesos de aprendizaje (Silva-Fernández et al., 2025). En consecuencia, dotar a la tecnología de sentido educativo y social requiere enfoques participativos, metodologías abiertas y el reconocimiento de las personas como cocreadoras de las soluciones tecnológicas que forman parte de sus vidas.

3. ¿Qué es un Living Lab? Aproximación al concepto como espacio y metodología para el desarrollo de tecnología digital socioeducativa

El concepto de Living Lab (LL) responde a múltiples interpretaciones, lo que explica que su comprensión en el ámbito educativo y socioeducativo pueda resultar compleja. Esta diversidad, lejos de ser una debilidad, refleja su carácter flexible, adaptativo e híbrido, situado entre la investigación, la innovación y la intervención en contextos reales. La definición propuesta por la European Network of Living Labs (ENoLL) resulta especialmente útil para delimitar este marco, al entender los LL como ecosistemas de innovación abierta, centrados en los usuarios y sustentados en procesos de cocreación llevados a cabo en contextos de vida real, en los que se articulan de manera integrada la investigación y la innovación (Serrate González et al., 2026). Desde esta definición es posible extraer una doble lectura del concepto. Por un lado, los LL pueden entenderse como espacios físicos, virtuales o híbridos en los que diferentes actores se encuentran para el codiseño y la cocreación de soluciones a demandas sociales. Por otro, constituyen una metodología, basada en la adopción de estrategias, procedimientos y dinámicas de trabajo específicas, que parte de la participación activa de los destinatarios finales y del desarrollo de procesos iterativos de diseño, testeo y validación.

Entender los LL como espacios conduce a una primera consideración clave para la intervención socioeducativa: el papel del contexto. Estos entornos se sitúan en escenarios reales, entendidos no solo como lugares físicos, sino como entornos sociales, culturales y relacionales en los que las personas desarrollan su vida cotidiana. Esta ubicación permite que los procesos se construyan a partir de una detección de necesidades ajustada a la realidad y vinculada a las experiencias de los participantes, favoreciendo una validación eficaz y ecológicamente coherente de los productos y recursos codiseñados (Martín García et al, 2021). Desde este enfoque, el contexto deja de ser un mero marco de aplicación para convertirse en un componente constitutivo del propio proceso educativo y tecnológico.

Desde una perspectiva socioeducativa, los LL como espacios posibilitan la creación de entornos intencionadamente diseñados para promover la implicación social y los procesos de empoderamiento. La participación no se limita a una presencia puntual, sino que se articula como una experiencia educativa sostenida, mediada y con sentido. Diversas investigaciones han demostrado el potencial de estos entornos para favorecer la implicación activa de diversos colectivos, promoviendo capacidades de corresponsabilidad, toma de decisiones y construcción colectiva de conocimiento en relación con tecnologías que forman parte de sus contextos de vida (Gutiérrez-Pérez et al., 2024; Serrate González et al., 2026).

Desde la perspectiva metodológica, los LL permiten extraer consideraciones clave para pensar el sentido y las posibilidades de la tecnología digital en la intervención educativa y social. Una de las características centrales es la implicación activa de los destinatarios finales en el desarrollo de los productos o soluciones tecnológicas, no limitada a funciones consultivas o evaluativas, sino articulada como una participación continuada a lo largo de las distintas fases del proceso. De esta manera, las personas participantes se reconocen como cocreadoras, aportando conocimientos experienciales, saberes situados y perspectivas que resultan fundamentales para dotar de sentido educativo a las soluciones desarrolladas (Følstad, 2008; Veeckman et al., 2013).

Esta concepción metodológica conecta con los principios de la ciencia ciudadana y con enfoques de innovación democrática, al promover la implicación de la ciudadanía en la generación de conocimiento y en la evaluación de las tecnologías que inciden en su vida cotidiana (Martín García et al., 2021). Desde la perspectiva socioeducativa, esta dimensión adquiere un valor añadido al convertir los procesos de cocreación tecnológica en experiencias educativas, en las que las personas desarrollan competencias vinculadas a la reflexión crítica, la colaboración y el uso consciente e intencionado de la tecnología. Asimismo, la metodología LL requiere dinámicas de trabajo colaborativo, interdisciplinar y coordinado, en las que convergen conocimientos técnicos, pedagógicos y experienciales (Serrate González et al., 2026). Desde este enfoque, los LL deben entenderse prioritariamente por los procesos educativos que activan, y no solo por los productos tecnológicos que generan, reconociendo su capacidad para impulsar procesos educativos basados en el diálogo, la negociación, la experimentación y la construcción colectiva de sentido.

4. Experiencias de Living Labs universitarios de carácter socioeducativo.

Las experiencias de Living Labs que se presentan en este apartado se inscriben en procesos de investigación universitaria orientados a la generación de conocimiento con impacto educativo y social y al diseño de soluciones

tecnológicas con sentido pedagógico. A partir de los proyectos de investigación "Adaptabilidad subjetiva en entornos tecnosociales e innovación gerontecnológica basada en la vida. SENIORLAB-LBD" (Ref.: PID2019-107826GB-I00) y "Tecnología disruptiva como catalizadora de la transición ecológica desde la educación ambiental. Estudio y Diseño de soluciones tecnoeducativas desde NaturTEC-Kids Living Lab" (Ref.: TED2021-130300A-C22), se han consolidado dos espacios LL que materializan estos planteamientos.

Estos LL, SENIORLAB-LBD y NaturTEC-Kids Living Lab (NTK-LL), ambos vinculados al Grupo de Investigación Reconocido Procesos, Espacios y Prácticas Educativas (GIPEP) y al Grupo de Transferencia del Conocimiento Pedagógico en Procesos y Prácticas Socioeducativas (PePPS), de la Universidad de Salamanca, se configuran como espacios estables de innovación socioeducativa en los que la tecnología actúa como mediadora de procesos educativos, participativos y de empoderamiento. Ambos responden a una lógica de innovación abierta basada en la cocreación, la implicación activa de los usuarios finales y el desarrollo de soluciones tecnológicas ajustadas a necesidades reales y situadas. Estas muestran cómo el enfoque LL se traduce en prácticas concretas de intervención socioeducativa que articulan investigación, formación e innovación en el contexto universitario, y funcionan, además, como base para otros escenarios de codiseño y prototipado en el marco de convocatorias universitarias de innovación y transferencia.

4.1. SENIORLAB-LBD: Living Lab para la innovación socioeducativa en envejecimiento activo.

El SENIORLAB-LBD se diseña con la finalidad de promover procesos de innovación tecnológica con sentido educativo, situando a las personas mayores en el centro del diseño de soluciones digitales vinculadas a su experiencia, memoria social y contextos cotidianos. Desde una perspectiva socioeducativa, el SENIORLAB-LBD se articula como un espacio de encuentro entre investigación e intervención, en el que confluyen personas mayores, investigadores, profesionales del ámbito educativo, social y tecnológico.

Las personas mayores participan como agentes cocreadores, aportando conocimientos experienciales, saberes situados y criterios de uso fundamentales para orientar el diseño de soluciones tecnosociales accesibles, significativas y ajustadas a sus realidades cotidianas. En este marco se desarrolla la solución tecnosocial "Los Tesoros Ocultos de Salamanca"⁴ (Imagen 1), concebida como un recurso tecnológico con intencionalidad educativa, orientado a favorecer la alfabetización digital, la estimulación cognitiva y la conexión de las personas mayores con el patrimonio cultural y territorial de la ciudad de Salamanca.

⁴ Puede consultarse la versión de prueba del serious game Los Tesoros Ocultos de Salamanca en el siguiente enlace: <https://lostesorosocultos.usal.es/>

Figura 1

Proyecto SENIORLAB-LBD e interfaz del serious game Los Tesoros Ocultos de Salamanca



El serious game se plantea como una experiencia lúdica y accesible, adaptada a las características del público mayor. Su estructura se organiza en torno a un tablero que representa el centro histórico de Salamanca, desde el que se despliegan distintos minijuegos orientados al desarrollo de habilidades cognitivas, motrices y digitales. Estas dinámicas permiten ejercitar acciones básicas de interacción digital en un entorno culturalmente significativo, integrando el patrimonio y la memoria cultural como contenidos educativos. A través de actividades como sopas de letras, líneas temporales o composición de imágenes, los destinatarios finales interactúan con edificios, espacios urbanos y naturales, personajes históricos y elementos de la cultura local, favoreciendo aprendizajes situados vinculados a la memoria e identidad personal y colectiva.

Como resultado, el serious game “Los Tesoros Ocultos de Salamanca” se concibe como un recurso educativo mediador, que amplía la funcionalidad del LL hacia el acompañamiento de experiencias de aprendizaje y la generación de espacios de interacción entre personas mayores en entornos presenciales y digitales. Esta experiencia permite comprender cómo el SENIORLAB-LBD supone un espacio socioeducativo de participación, en el que la tecnología se codiseña y utiliza desde criterios pedagógicos.

4.2 NaturTEC-Kids Living Lab: tecnología, naturaleza y participación socioeducativa.

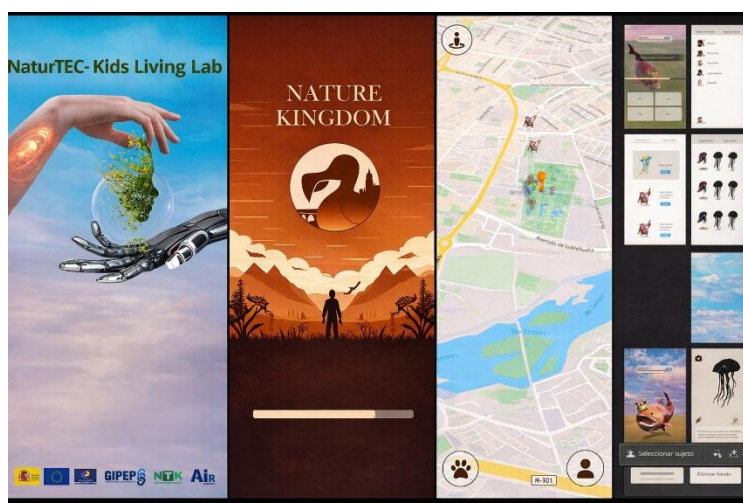
El NaturTEC-Kids Living Lab se desarrolla a partir de la necesidad de repensar las interacciones entre tecnología digital, naturaleza y educación, situando a niños, niñas y adolescentes como agentes protagonistas en la construcción de soluciones tecnoeducativas orientadas al desarrollo de una conciencia ecosocial y sostenible. Desde una perspectiva socioeducativa, NTK-LL se articula como un ecosistema donde se entrelazan experiencias de aprendizaje en entornos naturales y digitales, saberes pedagógicos, conocimientos tecnológicos y experiencias propias de la infancia y la adolescencia. El LL se

concibe como un espacio que permite observar, comprender y acompañar los procesos mediante los cuales los participantes construyen vínculos con el entorno natural, mientras que elaboran una reflexión crítica sobre el papel de la tecnología en sus prácticas y hábitos cotidianos (Serrate González et al., 2026).

Uno de los rasgos distintivos del NTK-LL es la centralidad de la participación infantil y adolescente en los procesos de cocreación tecnológica, contribuyendo al desarrollo de competencias ecosociales, emocionales e interpersonales y permiten que niños, niñas y adolescentes se reconozcan como sujetos con capacidad de toma de decisiones en los procesos de cambio social y ambiental (Serrate González et al., 2026). En este marco se desarrolla la solución tecnoeducativa Nature-Kingdom (Imagen 2), planteada como un recurso digital orientado a favorecer el vínculo con la naturaleza, la conciencia ecológica y el desarrollo de comportamientos proambientales, integrando componentes emocionales, relacionales y cognitivos.

Figura 2

NaturTEC-Kids Living Lab e interfaz de la aplicación Nature-Kingdom



Nature-Kingdom se plantea como una experiencia tecnoeducativa basada en el juego y la exploración, orientada a acompañar procesos de aprendizaje vinculados a la relación con el entorno natural. Su estructura favorece el aprendizaje situado y experiencial, promoviendo la implicación emocional de los participantes y la construcción de significados en torno al cuidado de la naturaleza y las consecuencias de las propias acciones. A través de la interacción con los personajes y desafíos, la aplicación permite trabajar de forma integrada la competencia ecológica, la autorregulación emocional y la colaboración, reforzando la conexión entre experiencia digital y vivencia en espacios naturales (Gutiérrez-Pérez et al., 2024).

Desde un planteamiento socioeducativo, Nature-Kingdom trasciende su condición de producto tecnológico para configurarse como un dispositivo pedagógico mediador, integrado en el LL como una herramienta que

acompaña experiencias educativas, fomenta la participación y favorece la construcción compartida de una identidad ecológica en la infancia y la adolescencia. Así, la tecnología se pone al servicio de procesos educativos orientados al desarrollo integral, más allá de una lógica instrumental o meramente didáctica.

4.3. Living Labs universitarios como espacios de incubación de ideas y prototipado socioeducativo.

La metodología LL se proyecta también en otros espacios universitarios orientados a la incubación de ideas y al prototipado de soluciones tecnoeducativas, especialmente a través de las convocatorias del Plan de Transferencia de Conocimiento Universidad Empresa (Plan TCUE) de la Junta de Castilla y León, convocadas por la Universidad de Salamanca (USAL). Estos marcos permiten trasladar los principios del enfoque LL a procesos formativos vinculados a trabajos de Fin de Grado o Fin de Máster de titulaciones oficiales de la USAL. De manera complementaria, estos prototipos presentados (Imagen 3 y 4) se vinculan al Grupo de Investigación GIPEP y del Grupo de Transferencia del Conocimiento PePPS.

A partir de los planteamientos de ambos grupos, el prototipado se concibe como un proceso de investigación aplicada y aprendizaje situado, en el que el alumnado, acompañado por profesorado e investigadores, participa activamente en la identificación de necesidades sociales, la reflexión pedagógica y el diseño de soluciones tecnológicas orientadas a potenciar, facilitar y enriquecer la experiencia educativa directa y presencial, integrándose en procesos experienciales con una intencionalidad pedagógica previamente definida (Serrate-González y Silva-Fernández, 2024).

Algunos de los prototipos desarrollados se centran en la educación ambiental y la relación con el entorno natural, planteando soluciones tecnológicas como "GreenMind", una aplicación cuya activación depende de la interacción real con el medio natural, promoviendo la conciencia ecológica y el vínculo con la naturaleza desde una lógica educativa disruptiva (Silva Fernández, 2023); así como "EcoBot", que integra tecnología y educación ambiental desde una perspectiva comunitaria a partir de experiencias vinculadas a una red de huertos escolares (Alonso del Casar, 2024). Por otra parte, otro de los prototipos se orienta a favorecer la participación cultural, la identidad y la calidad de vida en la edad adulta y el envejecimiento, integrando tecnología digital y patrimonio como ejes educativos. En esta línea y en conexión con el proyecto SENIORLAB-LBD, se sitúa la propuesta de "Los soles de la noche salmantina", un videojuego que plantea una experiencia lúdica orientada a la estimulación cognitiva, la socialización y la participación cultural de las personas mayores (Tornil Lera, 2023).

Figura 3

Prototipos: GreenMind, EcoBot y Los soles de la noche salmantina



Nota. A la izquierda: interfaz de la App GreenMind. En el centro: diseño de EcoBot. A la derecha: interfaz del videojuego Los soles de la noche salmantina. Composición creada por Google Gemini IA.

Desde el ámbito de la intervención socioeducativa con adolescencia, uno de los prototipos explora el uso de entornos virtuales inmersivos y de alter egos digitales de los usuarios, como recurso para la intervención socioeducativa con adolescentes en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social (Orejuela de Cáceres, 2024). En una línea complementaria, se halla "Trazando caminos" un sistema tecnológico orientado al empoderamiento, la inclusión social y el fortalecimiento comunitario dirigido a mujeres gitanas para favorecer la creación de redes de apoyo, espacios de expresión y acceso a referentes (Garrote Jiménez, 2024). Asimismo, se identifica otro prototipo que aborda el bienestar socioemocional y el autocuidado en contextos digitales, especialmente en la adolescencia, mediante soluciones tecnológicas orientadas a acompañar procesos de reflexión y desarrollo personal (Granados Carmona, 2022).

Figura 4

Prototipos: Metaverso, Trazando caminos y App para el autocuidado



Nota. A la izquierda: interfaz del metaverso y alter ego de los usuarios. En el centro: interfaz de la App Trazando Caminos. A la derecha: interfaz de la App para el autocuidado. Composición creada por Google Gemini IA.

5. Reflexiones finales

La Pedagogía Social ha reconocido y acogido los cambios producidos por la hiperconectividad tanto en la cotidianidad de nuestras vidas como en el ámbito profesional asumiendo la importancia de incluir la tecnología digital en los procesos de acompañamiento. Ahora bien, se debe insistir en que esto no puede producirse en detrimento del trabajo en red, siendo necesario que la tecnología esté pensada por y para la protección de las personas y colectivos más vulnerables (Alonso y Arandía, 2018). Desde esta perspectiva, la tecnología digital no sustituye la intervención socioeducativa, sino que puede adquirir sentido educativo cuando se diseña y se utiliza con una intencionalidad pedagógica clara y situada.

Pensar la tecnología para la intervención socioeducativa implica desplazar el foco de la herramienta hacia los procesos educativos que lo atraviesan, entendiendo la educación como un proceso social de acompañamiento en el desarrollo personal y colectivo de las personas en contextos tecnobiosociales. Para la Educación Social, este desplazamiento supone reafirmar su identidad como profesión mediadora, orientada a la inclusión, la participación y la transformación social, también en los entornos digitales, en coherencia con una concepción de la práctica profesional que articula conocimiento, acción e investigación (Úcar, 2022). La tecnología forma parte de estos espacios habitados y, por tanto, interviene en los procesos de aprendizaje, participación y construcción identitaria a lo largo del ciclo vital, lo que exige marcos educativos que permitan orientarla con sentido.

En este sentido, los LL se consolidan como entornos socioeducativos especialmente relevantes, al posibilitar espacios de participación real, cocreación y aprendizaje compartido. Desde la práctica de la Educación Social, estos espacios presentan una oportunidad para llevar a cabo proceso de mediación crítica, acompañada y contextualizada en los procesos de innovación tecnológica. Su valor añadido reside en la capacidad de situar a las personas como agentes activos en el diseño y desarrollo de soluciones tecnológicas, favoreciendo procesos educativos contextualizados y alejados de planteamientos instrumentales. De esta forma, la Educación Social amplía su papel más allá de una adaptación instrumental a la tecnología digital y se configura como un ámbito desde el que contribuir activamente a su configuración y diseño conforme a criterios pedagógicos, comunitarios y emancipadores. Las experiencias presentadas evidencian que es posible entender la tecnología digital como un recurso mediador al servicio de la intervención socioeducativa, reforzando la participación, el aprendizaje a lo largo de la vida y el compromiso social, sin desplazar el papel del profesional ni la centralidad de la interacción directa.

Bibliografía

- Aguado, T., Melero, H. S., y Gil-Jaurena, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *RELIEVE*, 24(2). <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>
- Alonso del Casar, J. (2024). Proyecto EcoBot: un Diseño Tecno-pedagógico (DTP) para la mejora de la conciencia ambiental en la Red de Huertos Escolares Ecológicos Comunitarios de Salamanca (HecoUSAL). [Documento resumen Plan TCUE]. Universidad de Salamanca. https://issuu.com/fgusal/docs/ficha_prof_tcue_23-24_012_judit_alonso_del_casar
- Alonso, M.J., y Arandia, M. (2018). La educación social en nuestros días. En L. Pantoja (coord.) *El código deontológico de la educación social: una visión desde la práctica profesional* (pp. 27-55). Ediciones Beta III Milenio.
- Area, M., y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Bär Kwast, B., Escofet Roig, A. y Payá Sánchez, M. (2023). La participación en el entorno local a través del aprendizaje-servicio en la adolescencia: ejercicio y construcción de ciudadanía. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 159-175. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96893>
- Castellanos Claramunt, J. (2022). Participación ciudadana en contextos digitales. En J. Sierra Rodríguez, F. Reviriego Picón, J. Tudela Aranda (Eds.) *Escenarios de la participación ciudadana: una visión multinivel. Colección Obras colectivas*, Fundación Manuel Giménez Abad, Zaragoza. <https://doi.org/10.47919/FMGA.OC22.0107>
- Corbella, L. y Úcar, X. (2022). Exploring ethics in social education and social pedagogy from Honneth and Butler's recognition theories. *International Journal of Social Pedagogy*, 11(1): 6. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2022.v11.x.006>.
- Følstad, A. (2008). Living labs for innovation and development of information and communication technology: a literature review. *Electronic Journal of Virtual Organisations*, 10, 99-131.
- Gaintza Jauregi, Z. (2021). El desarrollo comunitario en el marco de la educación social: una aproximación epistemológica. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 79, p. 103-122.
- García del Dujo, Á., Vlieghe, J., Muñoz-Rodríguez, J. M., y Martín-Lucas, J. (2021). Pensar la (teoría de la) educación, desde la tecnología de nuestro

tiempo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 5–26.
<https://doi.org/10.14201/teri.25432>

Garrote Jiménez, L. E. (2024). Diseño de la app “Trazando caminos”. Empoderamiento de mujeres gitanas desde la virtualidad [Documento resumen Plan TCUE]. Universidad de Salamanca. https://issuu.com/fgusal/docs/ficha_prot_tcue_23-24_024_luis_enrique_garrote_jim

Granados Carmona, J. (2022). Diseño de un prototipo de solución web dirigido a promover el autocuidado y el bienestar en las relaciones interpersonales desde la virtualidad [Documento resumen Plan TCUE]. Universidad de Salamanca. https://issuu.com/fgusal/docs/ficha_prototipos_036_jesu_s_granados_carmona

Gutiérrez-Pérez, B. M.; Silva-Fernández, M. T., y Serrate González, S. (2024) Open innovation: the experience of NaturTEC-Kids Living Lab in the co-design of a video game to engage children and adolescents with nature. *Educational Media International*, 61(4), 440-453. <https://doi.org/10.1080/09523987.2024.2436763>

Martín García, A. V., Gutiérrez Pérez, B. M., y Aceros, J. C. (2021). Living Senior Labs, ecosistemas de co-creación e innovación abierta con personas mayores: revisión sistemática de la literatura en Ciencias Sociales. *Revista Interface (Botucatu)*, e210399. <https://doi.org/10.1590/interface.210399>

Orejuela de Cáceres, C. M. (2024). Diseño de un prototipo como propuesta de intervención socioeducativa, a través del metaverso, en la adolescencia vulnerable y con riesgo de exclusión social [Documento resumen Plan TCUE]. Universidad de Salamanca. https://issuu.com/fgusal/docs/ficha_prot_tcue23-24_032_carla_orejuela_de_ca_ceres

Ruiz-Bernardo, P., Montañés Cruz, C., Núñez Huerta, B., y Cubillas Villalba, M. (2022). La participación comunitaria para una sociedad sostenible. función social del pedagogo y el psicopedagogo. *Revista Crónica*, (7), 93-105.

Sánchez-Rojo, A., y Prieto, M. (2025). El imperativo de la innovación tecnológica en educación: un análisis crítico. En D. Reyero García y A. Sánchez-Rojo (eds.) *La educación en la era digital. Desafíos teóricos y antropológicos* (pp. 15-39). Ediciones Encuentro.

Serrate-González, S., Silva-Fernández, M. T., y Gutiérrez-Pérez, B. M. (2026) Innovación abierta para la transición ecosocial: Validación comparada de un modelo de Living Lab universitario. *Revista Española de Educación Comparada*, 49 (in press)

- Serrate-González, S., y Silva-Fernández, M. T. (2024). La educación social en el espacio-tiempo onlife. Claves para abordar la práctica socioeducativa. En F.J. del Pozo Serrano y M.P. Quicios García (coords.) *Educación social con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social* (pp. 223-237). MC Graw Hill.
- Silva Fernández, M. T., Serrate-González, S., Andrade Silva, L. E., y Muñoz-Rodríguez, J. M. (2025). Un estudio de la dimensión emocional en la identidad infantil desde el uso de la tecnología en los espacios naturales. *Digital Education Review*, (47), 78-91. <https://doi.org/10.1344/der.2025.47.78-91>
- Silva-Fernández, M. T. (2023). "GreenMind". Diseño de un prototipo de Aplicación Móvil para trabajar con niños y adolescentes la competencia ecológica desde un equilibrio entre tecnología y naturaleza [Documento resumen Plan TCUE]. Universidad de Salamanca. https://issuu.com/fgusal/docs/ficha_prot_tcue22-23_020_mari_a_teresa_silva
- Tornil Lera, D. (2023). Los soles de la noche salmantina: videojuego para la participación cultural y social de las personas mayores [Documento resumen Plan TCUE]. Universidad de Salamanca. https://issuu.com/fgusal/docs/ficha_prot_tcue22-23_008_dario_tornil_lera
- Úcar, X. (2022). Conocimiento, acción e investigación en educación social. *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, (80), 131-153. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn80id394428>
- Veeckman, C., Schuurman, D., Leminen, S., & Westerlund, M. (2013). Linking Living Lab Characteristics and Their Outcomes: Towards a Conceptual Framework. *Technology Innovation Management Review*, 3(12), 6-15. <http://doi.org/10.22215/timreview/748>
- Vila Merino, E. S., y Álvarez Jiménez, V. E. (2025). La relación educativa en un mundo digitalizado: paradojas de la hiperconexión. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 19-36. <https://doi.org/10.14201/teri.32283>

CULTURA DIGITAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Emprendimiento Digital en Educación Social

Isabel Gutiérrez Porlán
Universidad de Murcia
isabelgp@um.es

Nerea Gálvez Vilar
Universidad de Murcia. Contratada predoctoral (22750/FPI/24) de la
Fundación Séneca de la Región de Murcia
nerea.galvezv@um.es

1. Introducción.

La transformación tecnológica del siglo XXI, ejemplificada por la Inteligencia Artificial, ha redefinido nuestra forma de comunicarnos, trabajar y aprender. En este escenario, las tecnologías digitales no son solo herramientas, se han convertido en el pilar sobre el cual se desarrolla parte de la vida social, económica y cultural (Prendes-Espinosa, 2022).

Ante esta realidad cambiante, la adaptación se vuelve una necesidad. No basta con conocer las herramientas digitales o dejarse llevar por las tendencias, es imprescindible desarrollar competencias que nos permitan detectar ideas y oportunidades, comprender, anticipar y liderar en los procesos de transformación para actuar con criterio ante ellos. En este contexto, el emprendimiento digital es un aspecto clave como capacidad que integra el pensamiento estratégico, innovación, visión crítica...Una forma de actuar y de pensar que acompaña y afronta los cambios que caracterizan a la era de la digitalización dado lugar a mejores oportunidades (Fernández, 2023; Comisión Europea, 2020; Cabero-Almenara et al., 2022a, Cabero-Almenara et al., 2022b).

Este capítulo aborda el emprendimiento digital en el contexto de la formación universitaria, con especial atención al desarrollo de competencias emprendedoras en el alumnado de educación social. Para ello, tomaremos como referencia el proyecto MAEDU, centrado en generar un marco de análisis integrador sobre el desarrollo del emprendimiento digital en el ámbito universitario desde la perspectiva del alumnado, profesorado e institución.

El foco del capítulo está en el ámbito de la Educación Social, analizando cómo educadores y educadoras sociales pueden incorporar el emprendimiento

digital como una herramienta transformadora en su práctica profesional. Se expondrán experiencias reales de emprendimiento digital aplicadas a la educación social, mostrando cómo esta competencia puede contribuir a generar respuestas creativas y responsables ante los retos sociales y educativos contemporáneos.

2. Concepto del emprendimiento digital.

El concepto de emprendimiento presenta múltiples acepciones, desde enfoques empresariales hasta otros de carácter competencial y formativo (Prendes-Espinosa, 2022; Prendes-Espinosa y Martínez-Roig, 2023). La Comisión Europea lo define como la capacidad de transformar oportunidades e ideas en valor financiero, social o cultural (Bacigalupo et al., 2016). En la misma línea, Flores Oré (2023) afirma que la "cultura emprendedora" además del enfoque económico y empresarial, también se entiende como la capacidad para actuar con autonomía, desarrollar proyectos personales y reconocer necesidades.

En la sociedad actual, el emprendimiento se vincula estrechamente con la tecnología, dando lugar al emprendimiento digital como motor de innovación y desarrollo económico (Cuadra Morales et al., 2023). Este no se limita a crear productos tecnológicos, sino a usar herramientas digitales para innovar, resolver problemas y generar valor (Guiones y Brem, 2017). Así, el emprendimiento digital trasciende el ámbito empresarial y actúa como impulsor de la transformación social al empoderar a las personas para ampliar sus capacidades y oportunidades en el mundo (Allen, 2019).

El Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2023) expone que:

"El emprendimiento digital es una palanca de desarrollo que se basa en la utilización intensiva de la tecnología digital en actividades de alto valor añadido, con gran potencial de crecimiento, y que promueven la investigación y el diseño de soluciones innovadoras para dar respuesta a una extensa gama de retos sociales, económicos, empresariales o medioambientales, entre otros." (p.4)

En este sentido, el emprendimiento digital se entiende como una competencia ciudadana esencial (básica) en el siglo XXI para el progreso social (Prendes-Espinosa y Martínez-Roig, 2023) que integra habilidades tecnológicas, creativas y sociales (Fernández, 2023).

Por lo tanto, el emprendimiento digital implica poner en marcha iniciativas innovadoras aprovechando las tecnologías digitales como herramienta principal para generar impacto en diferentes ámbitos de la sociedad. En este contexto, resulta necesario abordar el emprendimiento digital como una

competencia clave que debe ser desarrollada por los ciudadanos de la sociedad actual.

La Unión Europea, ante los rápidos avances tecnológicos y el principio del aprendizaje permanente, destaca la necesidad de que la ciudadanía desarrolle un conjunto de competencias clave. En la Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018 establecen ocho, entre las que destacan la competencia emprendedora y la competencia digital. Según la OCDE (2019), una competencia integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten afrontar desafíos del mundo actual.

En este marco y siguiendo el concepto de "emprendimiento digital", por un lado la competencia emprendedora se define como la capacidad para tomar ideas en valor para otros mediante la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración (Consejo de la Unión Europea, 2018). Esta visión coincide con el concepto de emprendimiento que destacan Prendes-Espinosa y Martínez-Roig (2023) quienes afirman que "este concepto gira en torno a un conjunto de habilidades tales como autonomía, innovación, tolerancia al riesgo, proactividad/iniciativa, competitividad, liderazgo y espíritu cooperativo" (p. 14)

Por otro lado, la competencia digital se define como "el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas" (Consejo de la Unión Europea, 2018, p.9)

Es importante mencionar que ambas competencias claves se incluyen en los currículos de Primaria, Secundaria y Formación Profesional como capacidades que se deben de desarrollar para conseguir su logro al término de las etapas. Sin embargo, la integración de competencias digitales en la educación no siempre se traduce en un impulso al emprendimiento y viceversa.

Un estudio realizado en centros educativos de la Región de Murcia revela que, aunque el profesorado percibe las TIC como herramientas eficaces para fomentar la creatividad y el aprendizaje colaborativo, su uso para desarrollar el espíritu emprendedor sigue siendo limitado entre los motivos se resalta la falta de capacitación docente en emprendimiento y la escasa competencia digital docente (Blázquez y Marín, 2021). Esto implica que, si la educación básica no prioriza la competencia emprendedora en entornos digitales, los futuros emprendedores llegarán con carencias en habilidades claves para los retos de la sociedad.

Así mismo, la Unión Europea creó para estas dos competencias dos modelos para su desarrollo a lo largo de la vida de los ciudadanos y ciudadanas. El DigComp, es el Marco Europeo de Competencias Digitales para la ciudadanía cuya última versión es el DigCom 2.2 actualizado en 2022 el cual se estructura en 5 áreas competenciales y 21 competencias específicas (Carretero et al., 2017; Vuorikari et al., 2022) y el DigCompEdu es el Marco Europeo para la

Competencia Digital de los Educadores para responder a la necesidad de que los docentes desarrollen competencias digitales específicas para su profesión con 6 áreas competenciales y 22 competencias específicas (Redecker y Punie, 2017).

También encontramos el EntreComp, el Marco Europeo de Competencias Emprendedoras desarrollado por la Comisión Europea en 2016, el cual se estructura en 3 áreas y 15 competencias específicas (McCallum et al., 2018).

De ambos modelos como referencia surge el modelo EmDigital que permite el análisis de la competencia de emprendimiento digital en el alumnado universitario estructurado en 4 áreas/dimensiones y 15 competencias (González-Calatayud et al., 2022a; Prendes-Espinosa, 2022; Prendes-Espinosa y García-Tudela, 2020; Prendes-Espinosa et al., 2021a).

A pesar de la existencia de estos marcos, estudios recientes muestran que las brechas competenciales siguen siendo significativas. Por ejemplo, Armuña et al. (2022) analizan la autopercepción de competencias emprendedoras en adultos y concluyen que las habilidades relacionadas con la identificación de oportunidades y los conocimientos específicos, incluyendo los digitales, son percibidas como las más débiles.

3. El emprendimiento digital en la formación del alumnado universitario.

Tras haber explorado el concepto de emprendimiento digital, resulta pertinente analizar cómo estas capacidades se promueven desde la formación universitaria, entendido como un espacio para el desarrollo integral del estudiantado como futuro profesional y miembro de la ciudadanía.

García-Tudela et al. (2024) sostiene que el emprendimiento digital no es una tendencia efímera, sino una forma de reinterpretar la educación en una sociedad digital. En este contexto, la universidad actúa como motor de ideas innovadoras y como responsable de fomentar la cultura emprendedora para desarrollar el potencial de las tecnologías digitales, la creatividad y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo. Sin embargo, la producción científica sobre su promoción universitaria sigue siendo escasa y lejos de la perspectiva del emprendimiento digital (Flores Oré, 2023; Cabrera et al., 2024).

Respecto a la formación del alumnado universitario en emprendimiento digital, García-Tudela et al. (2024) afirma que “los participantes consideran que no tienen la formación necesaria para tomar la decisión de diseñar e implementar una propuesta de emprendimiento digital” (p. 352) evidenciando que el estudiantado de educación superior presenta carencias significativas en competencias clave para emprender digitalmente como la creatividad, la

iniciativa, gestión de proyectos... situación que empeora por el escaso trabajo de contenidos acerca del emprendimiento digital en los planes de estudio. Además, no son del todo conscientes de cómo gestionar los datos que se puedan recabar en su proyecto, les faltan conocimientos básicos que consigan que su propuesta se gestione de manera eficaz y segura.

También se han encontrado diferencias en torno al género que es necesario tener en consideración y hay diferencias en cuanto a la rama de conocimiento, siendo la rama de ciencias sociales una de las que merece una mayor atención (González-Calatayud, et al. 2022b). Así mismo, Flores Oré (2023) también afirma que la falta de habilidades es un principal obstáculo el cuál se agrava por la falta de financiación.

Es imperativo que se lleven a cabo experiencias que fomenten estas capacidades emprendedoras a través del uso de las tecnologías desde las diferentes etapas de emprendimiento. Experiencias formativas como la de Cabero-Almenara et al. (2022), basada en la creación de una empresa ficticia de tecnología educativa, evidencian la utilidad de metodologías prácticas para fortalecer la actitud emprendedora. Otros estudios (Pérez-Paredes et al., 2022; Sacre et al., 2024) subrayan la necesidad de integrar estas competencias desde etapas tempranas y superiores con un enfoque práctico que potencie la confianza, la toma de decisiones y la innovación.

A pesar de dichas carencias, existen iniciativas que muestran avances en la integración de competencias digitales y emprendedoras en la educación superior. Un ejemplo es el proyecto MAEDU: Marco de análisis para el emprendimiento digital en la universidad, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación, Plan nacional I+D+i convocatoria 2022. Referencia: PID2022-139332NB-I00, liderado por la Universidad de Murcia y en el que participan investigadores e investigadoras de distintas universidades del territorio español.

La meta principal de este proyecto es profundizar en el conocimiento sobre la formación universitaria para el emprendimiento digital, tanto desde una perspectiva organizativa, como personal. Partiendo del marco europeo de competencias básicas, se está trabajando en un modelo de análisis integral desde un triple enfoque (institución-profesorado-estudiantes) que además permita aportar datos descriptivos de la realidad actual. La importancia del proyecto se justifica por la inexistencia de modelos holísticos en el ámbito del emprendimiento digital desde los cuales abordar la formación de esta competencia básica en los futuros profesionales, los actuales estudiantes universitarios.

MAEDU arranca desde la pregunta, ¿Están las universidades españolas preparadas para el desarrollo y fomento de la competencia de emprendimiento digital entre el alumnado? Los resultados de investigaciones previas (Prendes, 2022; González-Calatayud, et al., 2022b; Pérez-Paredes et al.,

2022; Sacre et al., 2024) nos muestran que queda mucho por hacer en este sentido.

4. Emprendimiento digital en la formación de educadores y educadoras sociales.

La importancia que las tecnologías digitales tienen en el ámbito de la educación social es incuestionable, si entendemos la educación social como un derecho de la ciudadanía. Concretamente, siguiendo la definición de ASEDES (2007:12,) la educación social "es una profesión 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".

Existen, muchas formas de entender la educación social, a pesar de eso, siguiendo a Pérez (2005) encontramos que las teorías más generalizadas consideran que la Educación Social:

- Debe buscar siempre el cambio social.
- Socializa y permite la adaptación social.
- Trabaja fundamentalmente acerca de problemas humano-sociales.
- Tiene lugar, habitualmente, en contextos no formales.
- Tiene un campo de acción importante en la marginación, pero su radio de acción no se limita a ese ámbito.
- Exige estar en permanente contacto con la realidad.
- Requiere una intervención cualificada.
- Puede y debe ser aplicada en contextos escolares.
- Trata de hacer protagonistas de su cambio a los propios destinatarios.

Las formas de comunicación y cómo accedemos a la información han cambiado y por tanto surgen nuevas formas para comprender el conocimiento "dentro del entramado de canales de comunicación entre personas y espacios en los que vivimos" (Bartolomé y Grané, 2013, p. 18).

En la formación de educadores y educadoras sociales es necesario desarrollar una actitud positiva a través de la tecnología, no como una alternativa de recursos u opuesta a la comunicación personal, sino como un medio para mejorarla. Al mismo tiempo, deben desarrollar su capacidad para analizar críticamente el uso de las tecnologías y contemplarlas como una opción para la creación de nuevos espacios educativos en los que el emprendimiento digital cobra una presencia necesaria para la innovación social.

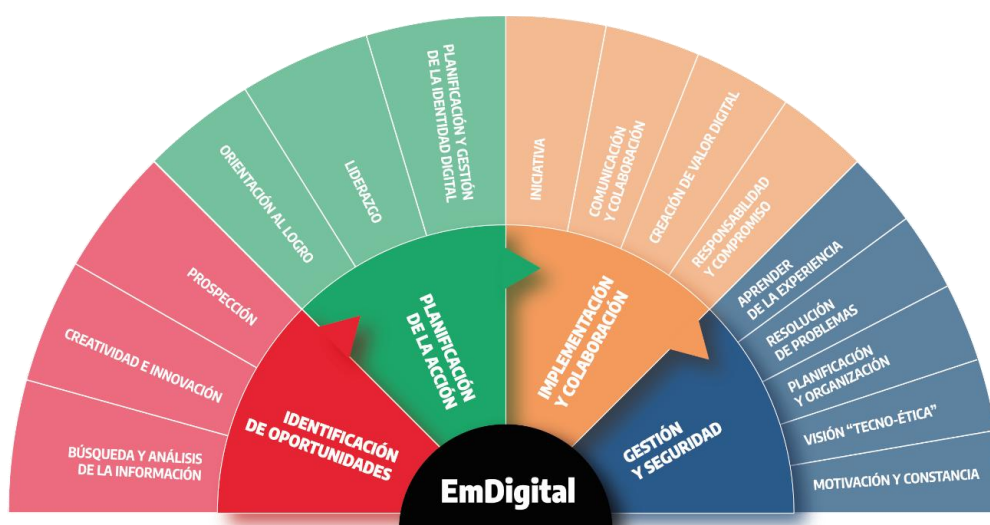
En el contexto educativo y social, el emprendimiento digital se refiere a la capacidad de las personas para poder detectar necesidades en la sociedad y darles respuesta a través de soluciones tecnológicas innovadoras. El educador o educadora social se sitúa como agente impulsor de acciones de mejora, desarrollando competencias para impulsar proyectos digitales generadores de valor y con impacto social, que en línea con la definición de ASEDES (2007) permitan la incorporación de los sujetos a las redes sociales y su promoción cultural y social.

Los cuatro ámbitos de intervención de la educación social (Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto): la educación no formal, la educación de personas adultas (incluidos la tercera edad), la inserción social de personas con dificultades y la acción sociocultural y socioeducativa, son susceptibles de potenciarse a través de estrategias de emprendimiento digital. Los y las profesionales de la educación social han de tener por tanto una adecuada formación en tecnologías digitales y emprendimiento para poder responder de forma óptima a las demandas y necesidades de la población. Una formación que tenga en cuenta el nuevo espacio social en el que identificar oportunidades para emprender, las redes sociales y de aprendizaje en las que planificar la acción emprendedora, las estrategias de comunicación y colaboración para crear valor digital y la seguridad y la ética en la resolución de problemas.

Para concretar cómo abordar el desarrollo de la competencia de emprendimiento digital en la formación de educadores y educadoras sociales, tomamos como referencia el modelo EmDigital (Prendes-Espinosa y García-Tudela, 2020; Prendes-Espinosa et al., 2021b; Prendes-Espinosa et al., 2023; García-Tudela et al., 2024), que se representa en la Figura 1 y que concretamos a continuación:

Figura 1

Modelo EmDigital



El modelo EmDigital (Figura 1) se estructura de manera secuencial, puesto que se presentan las cuatro áreas de competencia principales con 15 subcompetencias según deben desarrollarse para poder llevar a cabo una acción emprendedora en red y para la aplicación práctica de las competencias se concretan 45 indicadores totales. Este modelo se concreta como una base desde la que formar a los futuros profesionales, en el caso que nos ocupa educadores y educadoras sociales, para el desarrollo de la competencia de emprendimiento digital.

Concretamente en cada una de las áreas encontramos diversas subcompetencias e indicadores. La primera área, Identificación de oportunidades, aborda el inicio de un proyecto digital innovador, desde la detección de posibles acciones hasta la definición de estrategias, con 3 subcompetencias - búsqueda y análisis de información, creatividad e innovación y prospección - y 6 indicadores. La segunda, Planificación de la acción, organiza la puesta en marcha del proyecto tras identificar la oportunidad, y se compone de 3 subcompetencias - orientación al logro, liderazgo y planificación y gestión de la identidad digital - y 11 indicadores. La tercera, Implementación y colaboración, activa la propuesta movilizando agentes y favoreciendo su desarrollo, con 4 subcompetencias - iniciativa, comunicación y colaboración, creación de valor digital y responsabilidad y compromiso - y 12 indicadores. Por último, la dimensión Gestión y seguridad se centra en revisar y resolver problemas durante el proceso, incluyendo 5 subcompetencias - aprender de la experiencia, resolución de problemas, planificación y organización, visión "tecno-ética" y motivación y constancia - y 16 indicadores.

Este modelo proporciona una estructura pedagógica integral que, además de actuar como una hoja de ruta operativa, permite diseñar, implementar y evaluar procesos orientados al desarrollo de la competencia emprendedora digital en el alumnado universitario y, de manera particular, en futuros educadores y educadoras sociales. Su aplicación facilita transformar necesidades o problemas detectables en el entorno en proyectos digitales con impacto social, así como diseñar iniciativas innovadoras y trabajar de forma colaborativa con agentes comunitarios, colectivos vulnerables y otros actores del ámbito socioeducativo.

Asimismo, el modelo constituye una base sólida para estructurar programas formativos centrados en el emprendimiento digital, incorporar metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos o retos, y evaluar el desarrollo competencial del alumnado a partir de indicadores claros. Gracias a ello, impulsa en los educadores y educadoras sociales la capacidad de desarrollar propuestas digitales con impacto real en la sociedad, orientadas a la innovación y al compromiso ético con su contexto profesional.

5. Experiencias de emprendimiento digital en el contexto de la educación social.

Cada vez son más las experiencias de cómo el emprendimiento digital tiene presencia en los procesos de innovación social y es aplicable en el marco de los profesionales de la educación social.

Podemos destacar en primer lugar el caso de Ashoka (<https://www.ashoka.org/es-es>), la aceleradora de experiencias de innovación social que pretende potenciar el conocimiento en las personas sobre sus potencialidades y las opciones de mejora que pueden llevar a cabo a nivel social. El espacio que tienen destinado al conocimiento de emprendedores y emprendedoras sociales es un escaparate de todas las posibilidades de aquello que se puede hacer en innovación social.

Otro sector en crecimiento dentro del emprendimiento digital en el ámbito de la educación social está en el desarrollo de aplicaciones educativas y/o de inclusión creadas por emprendedores sociales. Algunos ejemplos son:

- Otisimo (<https://otsimo.com/en/>), desarrollada para niños y niñas con necesidades educativas especiales y que es un buen ejemplo porque parte de una necesidad real observable y lo transforma en una herramienta tecnológica con alcance global.
- Goodwall (<https://www.goodwall.io/>), app de networking y desarrollo de habilidades para jóvenes (estudiantes, recién graduados, emprendedores) que ofrece becas, trabajos, oportunidades de voluntariado y que es un buen ejemplo de emprendimiento digital porque conecta comunidad, retos y recursos y que además permite crear un ecosistema de inclusión educativa y emprendedora.
- InclusionApp: destinada a la integración educativa de inmigrantes y jóvenes con pocos recursos facilitando el aprendizaje de la lengua, historia, cultura del país de acogida y acceso a recursos. Es un buen ejemplo de cómo la tecnología aplicada a la inclusión es un elemento para tender puentes entre comunidades.

Otro ejemplo de emprendimiento digital son los laboratorios ciudadanos como el caso de MediaLab Prado (<https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/pag-web/medialab-prado.html>) que es un "centro cultural concebido como laboratorio ciudadano de producción, investigación y difusión de proyectos sociales y culturales que explora las formas de experimentación y aprendizaje colaborativo que han surgido de las redes digitales. En Medialab Prado los propios usuarios forman grupos de trabajo y desarrollan diferentes proyectos de manera colaborativa." (Ministerio para la transición ecológica y el reto demográfico, 2025). De manera similar, encontramos La plaza joven, de la Fábrica digital

(<https://laplazajoven.com/>) que es una experiencia piloto dirigida a personas con edades comprendidas entre los 16 y 35 años para su desarrollo personal, social y laboral.

6. Conclusiones

El emprendimiento y en concreto el emprendimiento digital no es algo limitado a la generación de valor económico ni al ámbito empresarial. El emprendimiento permite superar barreras sociales en colectivos y contextos en los que generar valor social. El educador y educadora social debe incorporar capacidades emprendedoras digitales con las que diseñar, implementar, gestionar y evaluar proyectos educativos y sociales innovadores, ampliando así su campo profesional.

La formación en emprendimiento digital no es una opción complementaria, es una posibilidad y una necesidad para el trabajo en escenarios educativos en red y de innovación social en los que se han generado nuevas formas de exclusión que requieren soluciones innovadoras.

Emprender permite ser creador o creadora de soluciones, partiendo de las necesidades detectadas y eso es algo que puede convertir a los profesionales de la educación social en verdaderos agentes de cambio social con tecnologías y en el contexto digital.

Bibliografía

Allen, J. (2019). *Digital entrepreneurship* (1ªed.). Routledge.

Armuña, C., Arenal, A., Ramos, S. y Feijóo, C. (2022). Emprendimiento como competencia clave: retos generacionales en un nuevo escenario. *RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 12,34-48 <https://doi.org/10.6018/riite.523251>

ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=27>

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van den Brande, L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/593884>

Bartolomé, A. y Grané, M. (2013). Interrogantes educativos desde la sociedad del conocimiento. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31 (1), 73-82. Recuperado de: <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/173/115>

- Blázquez, E. & Marín, V.I. (2021). Perspectivas docentes sobre uso y efectividad de recursos TIC para efectividad del aprendizaje colaborativo, la creatividad y el espíritu emprendedor. *RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 11, 69-84. <https://doi.org/10.6018/riite.440261>
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J.M, Gutiérrez-Castillo, J.J. y Palacios-Rodríguez, A. (2022b). Desarrollando competencias digitales y emprendedoras en Pedagogía. Grado de aceptación de una propuesta formativa. *RiITE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 12, 49-63. <https://doi.org/10.6018/riite.522441>
- Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2022a). Teachers' digital competence to assist students with functional diversity: Identification of factors through logistic regression methods. *British Journal of Educational Technology*, 53(1), 41-57. <https://doi.org/10.1111/bjet.13151>
- Cabrera, A. F., García, A. M. R., Lara. (2024). EDUCACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO DIGITAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA. In F. L., Campoy, J. M. F., Esteban, F. F., Ferrándiz, D. Á., & García, L. M. P. *Educación para el cambio social: investigación e innovación de las competencias docentes* (pp. 211–224). Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/jj.22247005.22>
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Comisión Europea (2020). *Educación en emprendimiento: Guía del educador*. Comisión Europea.
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2018/C 189/01). Diario Oficial de la Unión Europea, C 189, 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Cuadra Morales, V., Ramos Farroñán, E. V., Incio Chavesta, J. E., Castro Torres, M. I., & Malca Correa, R. E. (2023). Emprendimiento digital en los estudiantes de Educación Superior como respuesta a los nuevos desafíos. *Revista Conrado*, 19(S1), 310–317. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3133>
- Fernández, M.V. (2023). Competencias digitales clave en el emprendimiento juvenil: una revisión sistemática de los últimos 6 años. *RiITE Revista*

Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 14, 28-44.
<https://doi.org/10.6018/riite.565401>

Flores Oré, B. R. (2023). Emprendimiento digital en estudiantes de educación superior. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(28), 958-970.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.566>

García-Tudela, P. A., Gutiérrez-Portán, I. y Serrano, J. L. (2024). Competencia de emprendimiento digital: necesidades formativas de los futuros profesionales: Digital entrepreneurship competence: training needs of future professionals. *Revista Fuentes*, 26(3), 341-355.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.25261>

Giones, F., & Brem, A. 2017. Digital Technology Entrepreneurship: A Definition and Research Agenda. *Technology Innovation Management Review*, 7(5): 44-51. <http://timreview.ca/article/1076>

González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, M. P. y Solano-Fernández, I. M. (2022a). Instrumento de análisis de la competencia de emprendimiento digital en educación superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(1).
<http://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.22831>

González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, M.P., Román-García, M. y Sánchez-Vera, M.M. (2022b). La competencia de emprendimiento digital en estudiantes universitarios de Ciencias Sociales y Jurídicas. En G. Merma-Molina y D. Gavilán-Martín (Coord.), *Investigación e innovación en el contexto educativo desde una perspectiva colectiva* (pp. 90-100). Dykinson

McCallum, E., Weich, R., McMullan, L. y Price, A. (2018). *Get inspired make happen intoAction EntreComp. A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2760/574864>

Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2023). *Emprendimiento digital y startup. Edición 2023 – Datos 2022*. Red.es, Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial, Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. <https://doi.org/10.30923/MPRD>

OCDE (2019), *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor*, OECD Publishing, Paris/Fundación Santillana, Madrid, <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>.

Pérez, G. (2005). Derechos humanos y Educación Social. *Revista de Educación*, 336, 19-39.

- Pérez-Paredes, A., Rojas, I., & Martínez, D.M. (2022). Emprendimiento empresarial en jóvenes universitarios de México. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(8), 1009-1023. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.18>
- Prendes-Espinosa, M. P. y Martínez-Roig, R. (2023). ¿Qué es el emprendimiento digital? en P. Prendes-Espinosa (Coord.), *Emprendimiento digital* (pp.11-30). Tirant Humanidades.
- Prendes-Espinosa, M. P., García Tudela, P. y Montiel Ruiz, F. (2021b). *EmDigital: Competencias para el emprendimiento digital de los estudiantes universitarios*. Grupo de Investigación en Tecnología Educativa.
- Prendes-Espinosa, M.P. (2022). Formar para el emprendimiento digital: construyendo los ciudadanos del siglo XXI. *RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 12, 1-19. <https://doi.org/10.6018/riite.525101>
- Prendes-Espinosa, M.P. y García-Tudela, P.A. (2020). Modelo EmDigital: áreas e indicadores de la competencia de emprendimiento digital. En E. Archundia, M.A. León, y C. Cerón (Eds.), *Redes de aprendizaje digital en nodos colaborativos* (pp. 361-372). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/9982>
- Prendes-Espinosa, M.P., García-Tudela, P. A., González, V., y Gutiérrez, I. (2023) en P. Prendes-Espinosa (Coord.), *Emprendimiento digital* (pp.11-30). Tirant Humanidades.
- Prendes-Espinosa, M.P., García-Tudela, P.A. y González-Calatayud, V. (2021a). Un modelo para la formación de emprendedores digitales en la universidad. En J. Ruiz-Palmero, E. Sánchez-Rivas, E. Colomo-Magaña y J. Sánchez-Rodríguez (Coords.), *Innovación e investigación con tecnología educativa* (pp. 27-40). Dykinson.
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social. BOE núm. 257, de 26 de octubre de 1991, 34688 a 34689.
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/178382>
- Sacre, H., Iskandar, K., Haddad, C., Shahine, M., Hajj, A., Zeenny, R.M., Akel, M. y Salameh, P. (2024). Self-perceived leadership and entrepreneurship skills: profiling healthcare professionals. *Journal of Pharmaceutical Health Services Research*, 15(1). <https://doi.org/10.1093/jphsr/rmad050>

Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes. <https://doi.org/10.2760/115376>

Innovación tecnológica en Educación Social para el acompañamiento de la infancia vulnerable

Jesús Ruedas-Caletrio
Universidad de Salamanca
ruedasjc@usal.es

Sara Serrate González
Universidad de Salamanca
sarasg@usal.es

José Manuel Muñoz Rodríguez
Universidad de Salamanca
pepema@usal.es

1. Introducción

Vivimos en un contexto en el que la vida social, emocional y relacional de la adolescencia se despliega a velocidad vertiginosa en un territorio híbrido en el que buscamos encontrar respuestas a los problemas sociales y particulares (Serrate y Muñoz, 2025). Un espacio que es simultáneamente físico y digital, analógico y virtual que confluyen en el desarrollo del adolescente. Las pantallas quedaron lejos de percibirse como un simple objeto tecnológico, sino más bien un entorno donde se conforman identidades, se negocian pertenencias y se suceden experiencias significativas. Sin embargo, aunque la investigación socioeducativa ha prestado especial atención a las infancias y su vinculación con el mundo Onlife (Floridi, 2015), todavía resulta pertinente seguir profundizando en las influencias de este contexto en los adolescentes más vulnerables, particularmente a aquellos que conviven dentro del Sistema de Protección a la Infancia.

Estos jóvenes, marcados por experiencias de desprotección, inestabilidad emocional, rupturas familiares y trayectorias biográficas complejas, se enfrentan a una construcción identitaria que, si ya de por sí contiene desafíos singulares, más aún puede encontrar en entornos a veces poco accesibles para los

agentes de socialización. En este sentido, cuando esta construcción se desplaza al mundo digital, dichos desafíos adquieren nuevas dimensiones, que requieren ser comprendidas desde la Pedagogía Social y abordadas mediante prácticas de acompañamiento profesional. El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre el papel del espacio digital en la configuración de la identidad de los adolescentes vulnerables, particularmente aquellos tutelados en acogimiento residencial, y reflexionar sobre las implicaciones socioeducativas de esta realidad. Para ello se examinan las tensiones que surgen entre el control institucional, la autonomía adolescente y la necesidad de acompañamiento socioeducativo, así como el potencial que ofrece el diseño de herramientas tecnológicas, como una aplicación móvil dirigida a familias y educadores, para fortalecer procesos identitarios positivos.

1.1. Contextualización

1.1.1. Adolescencia vulnerable e hiperconectividad

Hablar de adolescencia es hablar de transición humana en la que convergen exploración, incertidumbre y búsqueda de reconocimiento. En el caso de adolescentes en situación de vulnerabilidad, estas dinámicas se intensifican debido a trayectorias vitales marcadas, en muchos casos, por experiencias de abandono, maltrato, negligencia o inestabilidad (Lim & You, 2019). Diversos estudios han señalado que la tecnología digital se ha convertido en el ecosistema principal de socialización de la adolescencia, actuando como un espacio donde convergen ocio, comunicación y construcción identitaria (Muñoz-Rodríguez et al., 2023; Navarro-Pérez y Pastor-Seller, 2018). Esta centralidad se multiplica entre adolescentes vulnerables, quienes a menudo experimentan déficits de apoyo afectivo y escasas oportunidades de participación social en sus entornos más inmediatos (Quicios y Lebrero, 2011).

Para muchos/as adolescentes tutelados/as, Internet se convierte en un entorno reparador donde pueden relacionarse sin el peso de su historia personal. La ausencia de comunicación familiar positiva o la fragilidad de los vínculos afectivos llevan a que algunos menores sustituyan el diálogo presencial por interacciones online (Pastor et al., 2019). No obstante, las investigaciones muestran que esta búsqueda de reconocimiento puede estar acompañada de inestabilidad emocional, carencias afectivas, baja autoestima o dificultades de autorregulación, factores que incrementan la vulnerabilidad a un uso problemático de Internet (Malo-Cerrato et al., 2018) como consecuencia de relaciones familiares frágiles o estilos de apego inseguros que derivan en una conexión digital como refugio (Eichenberg et al., 2017).

En este marco, el espacio digital puede interpretarse como un entorno de inclusión para adolescentes vulnerables por razones económicas, familiares, relacionales o conductuales quienes experimentan miedo a quedar fuera del círculo social si no participan en redes (Casado et al., 2019), permitiendo que

encuentren canales para expresar preocupaciones e intereses, así como para contactar con profesionales o buscar ayuda para solucionar sus problemáticas (Ruedas, 2025). A modo de ejemplo, estudios como el de Katz et al. (2020) evidencian que las intervenciones profesionales online dirigidas a prevenir ideas autolíticas tienen efectos positivos, incluso superiores a la atención presencial en algunos casos. En definitiva, los/as adolescentes tutelados/as desarrollan su identidad en un terreno marcado por la fragilidad emocional y la búsqueda constante de reconocimiento social, encontrando en la vida digital un espacio donde experimentar roles alternativos, expresarse con mayor libertad e interactuar con personas que desconocen su historia personal; pero, al mismo tiempo, puede exponerles a dinámicas de comparación, juicios públicos o experiencias de exclusión que profundizan la vulnerabilidad ya existente (Ruedas-Caletrio et al., 2024).

1.1.2. La educación social como mediación entre la adolescencia y el entorno digital

El análisis previo sobre la hiperconectividad en adolescentes vulnerables muestra que estos y estas jóvenes desarrollan su identidad en un espacio híbrido donde lo digital se entrelaza de manera inseparable con su vida emocional, social y relacional. En el caso de quienes viven en acogimiento residencial, esta realidad adquiere características singulares, ya que la construcción identitaria se despliega en un contexto marcado por la fragilidad emocional, las rupturas afectivas y la búsqueda constante de reconocimiento (Ruedas-Caletrio, 2024). En este escenario, la educación social se configura como un puente necesario entre el adolescente y el entorno digital que habita.

Los/as adolescentes tutelados/as viven simultáneamente en un espacio público y privado, normativo y afectivo, protector y restrictivo. Esta dualidad se refleja también en su vida digital, donde deben decidir qué muestran, qué ocultan y cómo desean representarse ante iguales, familias —cuando existe vínculo— y el propio sistema de protección. Esta complejidad exige comprender que la vida online se ha convertido en un terreno en el que experimentan roles alternativos, exploran formas de expresión y buscan relaciones que a menudo se ven condicionadas por sus experiencias previas de desprotección (Eichenberg et al., 2017; Pastor et al., 2019).

Ante ello, el Sistema de Protección ha incorporado la realidad digital en sus estándares de calidad, reconociendo que la normalización del uso de pantallas y dispositivos tecnológicos es fundamental para ayudar al proceso de inclusión social del colectivo. Así, los estándares EQUAR (Del Valle et al., 2012; Fernández Sánchez et al., 2023) recomiendan un equilibrio entre supervisión y normalización, lo que implica acompañar el uso de dispositivos, establecer normas claras y promover un uso educativo de las pantallas. Sin embargo, esta regulación no siempre se aplica desde una perspectiva pedagógica, sino, en ocasiones, desde un enfoque restrictivo que coloca el acento en el control

antes que en el acompañamiento. En este sentido, las normativas de algunas comunidades, como la Comunidad de Madrid (Rodríguez Estévez et al., 2018), establecen criterios como el uso de ordenadores en espacios comunes, horarios limitados o la prohibición de aceptar contactos desconocidos. Estas medidas son necesarias para garantizar la protección, pero pueden generar tensiones con el deseo de autonomía de los/as adolescentes, especialmente cuando las restricciones se perciben como una forma de desigualdad respecto a sus pares.

Desde esta carencia pedagógica, el desarrollo de adolescentes tutelados en centros residenciales se convierte en una dimensión de acción socioeducativa emergente. Esta falta de enfoque educativo pone de relieve la necesidad de fortalecer el rol del educador o educadora social como acompañante digital. Como señalan Serrate y Silva (2024), la Pedagogía Social debe atender las nuevas formas de socialización y comunicación mediadas por pantallas, reconociendo que ya no basta con vigilar dispositivos, sino que es necesario habitar con los adolescentes los espacios digitales, comprender sus códigos, dialogar sobre las emociones que emergen en redes sociales, analizar juntos los contenidos que consumen e intervenir en los conflictos que surgen online.

La hiperconectividad exige una mirada socioeducativa capaz de comprender tanto los riesgos como las oportunidades del espacio digital, siendo necesario superar el enfoque preventivo centrado únicamente en evitar peligros, en tanto que no resulta suficiente ante la complejidad identitaria que experimentan los adolescentes vulnerables. La Pedagogía Social debe situarse como mediadora entre las necesidades de la juventud y las posibilidades que ofrece la tecnología, implicando que el educador social amplíe su rol tradicional y asuma funciones como acompañante digital. No basta con supervisar los dispositivos; es necesario habitar, junto con los/as adolescentes, los espacios digitales, comprender sus códigos, dialogar sobre las emociones que despiertan las redes sociales, analizar conjuntamente los contenidos que consumen e intervenir en los conflictos que surgen online.

Las prácticas socioeducativas deben incluir conversaciones periódicas sobre los usos, hábitos y experiencias en el entorno digital; acompañamiento en la configuración de perfiles; apoyo ante situaciones de ciberacoso; orientación en la gestión emocional vinculada a la exposición social; e incluso mediación con las familias o tutores cuando sea necesario. Este enfoque requiere integrar a las familias, aunque su participación sea a menudo difícil debido a las características propias de los procesos de protección. No obstante, su implicación sigue siendo clave en los procesos de reunificación o en la construcción de vínculos más seguros. Para ello, de acuerdo con Ruedas (2025), la educación digital compartida entre familias e hijos/as puede fortalecer la comunicación, favorecer la comprensión mutua y situar a la tecnología como un vehículo de acercamiento en lugar de distanciamiento.

2. Objetivos y propósitos

El objetivo central de este capítulo se centra en profundizar en la comprensión de cómo la hiperconectividad influye en la construcción identitaria de adolescentes tutelados por el Sistema de Protección a la Infancia, y analizar las implicaciones socioeducativas que este fenómeno plantea para la práctica profesional. El propósito del texto pretende ofrecer una mirada integrada que visibilice la necesidad de acompañamiento adulto, mediación educativa y desarrollo de competencias digitales en contextos de protección.

3. Una propuesta socioeducativa innovadora: aplicación móvil para acompañar la identidad digital

Si algo acontece con premura en este marco de actuación es trabajar desde la intervención socioeducativa con las familias vulnerables como eje de la pedagogía social familiar (Orte et al., 2025). Hablar de juventud y aprendizaje va de la mano de una educación que incorpore las pantallas como eje vertebrador; por eso resulta urgente implicar a las familias en los procesos digitales de sus hijos e hijas y dotarles de herramientas prácticas. En este marco, se vuelve urgente trabajar desde la intervención socioeducativa con los/as educadores/as sociales y con las familias de los menores tutelados, situándolos como agentes clave de acompañamiento digital a través de herramientas que faciliten intervenir en los espacios digitales donde los adolescentes construyen, negocian y experimentan su identidad.

En este contexto de vulnerabilidad social y tecnológica, uno de los retos más frecuentes y complejos en los centros de protección es la distancia que se crea entre las personas adultas —familias y educadores/as sociales— y los/as adolescentes respecto al mundo digital. Esta desvinculación no es solo técnica, sino profundamente emocional. Con frecuencia, cuando un adulto percibe que no entiende lo que un menor hace con su smartphone o en redes sociales, termina renunciando a intervenir, adoptando una postura negligente y/o de vigilancia. Esta actitud, lejos de generar confianza, profundiza la distancia entre ambos y anula el papel del adulto como referente educativo.

El problema se complejiza en el ámbito residencial, que introduce dinámicas específicas que requieren una atención especializada: conflictos derivados de redes sociales, viralización de contenidos dentro o fuera del centro, presiones del grupo, o necesidades de reconocimiento afectivo que se expresan en el espacio online. Por ello, resulta esencial ofrecer herramientas que devuelvan a las familias su papel como agentes educativos principales, incluso cuando se trata de pantallas y desarrollo social y personal en espacios virtuales. Solo así se podrá intervenir con mayor coherencia para ofrecer a los adolescentes experiencias que resulten significativas en su desarrollo saludable.

3.1. Una respuesta tecnológica a la necesidad educativa

Como respuesta a esta necesidad, el propósito de este trabajo se centra en ofrecer una prospectiva, a modo de boceto, sobre el diseño de una propuesta de formación y acompañamiento de tipo tecnológico. La iniciativa surge directamente de los resultados de investigaciones recientes (Ruedas-Caletrio et al., 2023; 2024), que han señalado la necesidad imperante de dotar a los profesionales y a las familias de estrategias concretas para comprender y acompañar el desempeño digital de los/as adolescentes en protección. Esta propuesta, la cual se encuentra actualmente en fase de prototipo y desarrollo aún no está disponible para su uso público, pretende asesorar y acompañar en el desarrollo de la identidad de los/as menores a través de las pantallas, promoviendo un enfoque participativo en el que adultos y jóvenes interactúen desde una mirada educativa.

La materialización de esta propuesta se enfoca en el diseño de una aplicación móvil (app) para tablets y smartphones, dirigida a orientar a educadores/as sociales, familias y referentes familiares en los aspectos clave de la identidad digital de los/as adolescentes tutelados/as. Inicialmente enmarcada en el programa "Prototipos Orientados al Mercado en TCUE" (Ruedas, 2020), la propuesta se reformula para adaptarse a las necesidades específicas de los centros de protección y del sistema de acogimiento residencial. La aplicación parte de la necesidad de una educación innovadora donde las personas adultas sean protagonistas, junto a los/as adolescentes, del desarrollo que estos llevan a cabo en las plataformas virtuales. El objetivo es cubrir las demandas socioeducativas del colectivo, informarles sobre los riesgos y las potencialidades del entorno, y ofrecerles herramientas y dinámicas de actuación en función del rango de edad de cada menor y de la cuestión a tratar.

El contenido de la app se centra en distintos materiales didácticos que permiten a las familias y profesionales contextualizar, entender y conocer el proceso de socialización y entretenimiento de los/as menores. En este sentido, la aplicación estaría configurada por temas que abordan aspectos cruciales de la vida digital (imagen 1). La estructura de bloques propuesta es: "Valores: transversal", "Gestión de la información", "Seguridad de los dispositivos", "Protección de datos", "Gestión del contenido" y "Socialización". Estos bloques serán configurados no solo en función del rol vinculante de la persona adulta (familiar o profesional), sino también, y de manera crucial, en función de las características evolutivas de cada adolescente, distribuidos por grupos de edad, garantizando que los elementos y grados de información se adapten a la madurez de cada etapa.

Imagen 1

Prototipo: Aplicación Móvil de asesoramiento y orientación parental para la conformación de la identidad digital saludable de sus hijos/as.



Nota. De izquierda a derecha: seguimiento del interfaz de la App desde la pantalla principal hasta la selección de contenido.

3.2. Una herramienta de encuentro y vínculo

Un elemento clave de diseño es que la aplicación no se concibe únicamente como un apoyo y uso integral para las personas adultas, sino que también podrá ser utilizada por los propios hijos e hijas y los/as educadores sociales, para interactuar en conjunto con sus referentes. De este modo, la herramienta favorece dinámicas de comunicación y acompañamiento conjunto.

La principal fortaleza de esta propuesta radica en que no se concibe únicamente como un recurso informativo, sino como una herramienta de encuentro. Para muchos padres y madres con escasas competencias digitales, la posibilidad de ver explicaciones visuales, seguir guías sencillas o realizar pequeñas actividades conjuntas con sus hijos e hijas no solo facilita la intervención, sino que favorece la reconstrucción del vínculo educativo, especialmente en situaciones donde este vínculo está dañado. Ante esto, siendo un contexto donde la brecha digital y relacional se entrelaza con la vulnerabilidad social, este tipo de herramienta puede contribuir a generar un lenguaje educativo compartido y favorecer intervenciones más coherentes y coordinadas.

4. Alternativas para potenciar la práctica educativa

La propuesta tecnológica presentada no constituye un esfuerzo aislado, sino que se integra en una línea de trabajo desarrollada por el Grupo de Investigación Procesos, Espacios y Prácticas Educativas -GIPEP-, orientada a fortalecer los sistemas de protección a la infancia y adolescencia a través de herramientas específicas de evaluación e intervención socioeducativa. Estas

iniciativas comparten el propósito de ofrecer a los profesionales instrumentos útiles para la toma de decisiones fundamentadas y para la mejora del acompañamiento educativo de los menores en contextos de vulnerabilidad. En este sentido, además de la aplicación dirigida a favorecer el acompañamiento de la identidad digital de adolescentes tutelados/as, se han diseñado herramientas que permiten profundizar en la comprensión de problemáticas frecuentes en el ámbito de protección y en la intervención con familias y menores, orientadas a reforzar la capacidad de respuesta del sistema, desde una perspectiva preventiva y educativa.

4.1. Herramienta de valoración de factores de riesgo en menores de catorce años inimputables

Este instrumento se deriva del Proyecto “Más por Menor” del Centro Menesiano ZamoraJoven, y se sustenta en los resultados del Estudio de la situación social y educativa de menores inimputables en Castilla y León (Serrate et al., 2024). La herramienta surge de la necesidad de dotar a los equipos técnicos de recursos específicos para abordar situaciones en las que niños y niñas menores de catorce años han desarrollado conductas con relevancia penal, pero no pueden ser juzgados al encontrarse por debajo de la edad legal de imputabilidad. En esta línea, la herramienta permite al profesional valorar el nivel de riesgo del menor a partir de la exploración de treinta y tres indicadores organizados en seis factores: dinámica familiar, salud general, grupo de iguales, factores individuales, contexto y reincidencia. A partir de la información disponible en el expediente y el trabajo profesional previo, el técnico o técnica responsable completa el cuestionario, obteniendo una panorámica general del caso y un análisis más específico de los factores que pueden estar generando o manteniendo la conducta problemática. En este plano, su visualización final adopta la tendencia de un “semáforo”, de modo que, en función del color asociado a cada indicador y a cada factor, el profesional puede identificar de manera rápida e intuitiva el grado de riesgo presente en el caso (riesgo bajo, medio o alto). Esta representación gráfica facilita la interpretación global del informe y la priorización de las áreas de intervención.

4.2. Cuestionario de Violencia Filioparental

Otra de las problemáticas relevantes en el ámbito de la protección a la infancia es la violencia filio-parental, que en numerosos casos aparece vinculada a contextos de vulnerabilidad social, dinámicas familiares deterioradas o trayectorias biográficas complejas. En este sentido, se diseñó un instrumento, dentro del Proyecto “AVANZA JOVEN” en colaboración con el Centro Menesiano San Pedro Regalado, orientado para explorar los factores que se sitúan en la base de la violencia ejercida por hijos e hijas hacia sus progenitores o figuras parentales (Cuéllar et al., 2024), permitiendo identificar los elementos que pueden estar generando y manteniendo dichas conductas. Al igual que en el caso anterior, el instrumento es cumplimentado por el profesional responsable

a partir de la información disponible del caso, ofreciendo de manera automática un informe que combina una visión global y un análisis detallado por dimensiones. Su finalidad última no es solo evaluar, sino orientar procesos de intervención familiar y socioeducativa que contribuyan a reconstruir vínculos, mejorar la convivencia y proteger el bienestar de los/as menores y sus familias. Con todo, la escala desarrollada permite, por un lado, evaluar el nivel de violencia filioparental ejercido por un/a menor y, por otro, en función del resultado la herramienta aporta consejos prácticos de intervención sobre aquellas dimensiones donde se detecta elementos graves de violencia.

5. Conclusiones

La intención de este capítulo no ha sido ofrecer respuestas definitivas, sino aportar un avance modesto al debate sobre la hiperconectividad y su influencia en adolescentes en situación de vulnerabilidad, especialmente aquellos que conviven en el Sistema de Protección. Para estas personas jóvenes, que transitan entre la sociedad, los centros y sus familias en condiciones de inestabilidad emocional y relacional, el espacio digital no es un entorno rutinario, sino un escenario que impacta profundamente en su construcción identitaria.

Desde esta perspectiva, el reto consiste en desarrollar procesos de orientación adecuados para este grupo, garantizando la construcción segura de su identidad a través de las pantallas. Esto implica promover un uso responsable y equilibrado de las tecnologías digitales para aprovechar su potencial y evitar al mismo tiempo los peligros que conllevan (Serrate y Silva, 2024). Sin embargo, sin un acompañamiento adecuado, el espacio digital puede intensificar sentimientos de soledad, fomentar comparaciones dañinas, alimentar inseguridades y consolidar comportamientos adictivos. Las redes sociales ofrecen un espejo en el que la identidad se puede construir de manera dependiente del juicio externo y de necesidad de aprobación inmediata por lo que, para adolescentes que ya han sufrido rupturas en su sentido de pertenencia, esta exposición constante puede ser especialmente dañina. Es aquí donde debe centrarse la atención: comprender las implicaciones pedagógicas para lograr un desarrollo humano positivo en el contexto de su vulnerabilidad (Ruedas-Caletrio et al., 2025). En este sentido, la Educación Social debe desempeñar un papel crucial no solo en el fomento de un uso eficaz y positivo de estas tecnologías, sino también en ayudar a las instituciones de protección infantil y a las familias a orientar a estos/as adolescentes hacia la conversión de esos espacios en lugares para el desarrollo personal y social.

Las regulaciones percibidas por los/as adolescentes vulnerables deben ir más allá de ser vistas como barreras prácticas y, en cambio, apuntar hacia una regulación eficaz que conduzca a modelos educativos que integren el uso responsable de un espacio que, como se ha demostrado, es esencial para su desarrollo (Ruedas-Caletrio et al., 2025). Así, permitir que encuentren apoyo en

el espacio online —y no solo un entorno controlado y limitado— podría conducir a una mayor normalización de sus vidas digitales. En colaboración con profesionales de la Educación Social, quienes deben actuar como guías y establecer relaciones horizontales que ayuden a los/as adolescentes a sentirse protagonistas (Orte et al., 2025), esto podría ayudar a desarrollar estrategias socioeducativas que fomenten un desarrollo individual y social positivo e integrador para los/as menores junto a sus familias.

En esta línea, el capítulo también ha mostrado cómo el desarrollo de herramientas específicas constituye un apoyo relevante para los profesionales del sistema de protección, al facilitar la detección temprana de factores de riesgo y la orientación de la intervención socioeducativa. Estas herramientas, junto con propuestas tecnológicas dirigidas al acompañamiento digital, evidencian la necesidad de combinar el trabajo presencial y el trabajo mediado por dispositivos como parte de una misma estrategia educativa. El reto pedagógico consiste, por tanto, en convertir el espacio digital en un lugar de desarrollo personal, y no en un factor que profundice la vulnerabilidad. Para ello es imprescindible abandonar visiones que demonizan la tecnología y avanzar hacia modelos educativos que integren las pantallas como parte de la vida cotidiana. La regulación debe ser comprensible, coherente y orientada al aprendizaje, no al castigo. Solo una Educación Social que abrace lo digital podrá acompañar de manera efectiva la realidad hiperconectada de esta juventud y contribuir a la creación de entornos protectores, inclusivos y emocionalmente significativos.

En definitiva, comprendemos que la Educación Social se consolida como la herramienta principal que articula la comprensión, intervención y acompañamiento de los procesos identitarios digitales en adolescentes en situación de vulnerabilidad. Con ello no se trata únicamente de incorporar pantallas a la práctica profesional, sino de situar la mirada socioeducativa como fundamento desde el que interpretar las experiencias digitales juveniles y diseñar estrategias de intervención contextualizadas que promuevan entornos de protección. Desde esta perspectiva, el papel del educador y educadora social resulta insustituible como mediador crítico, acompañante emocional y facilitador de aprendizajes significativos en los espacios híbridos donde hoy se construye la identidad adolescente.

Bibliografía

Casado, M. A., Garmendia, M., y Garitaonandia, C. (2019). Internet y la infancia española con problemas de aprendizaje, de comportamiento y otras discapacidades. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 653- 667. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1350>

- Cuéllar, P., Serrate, S., y Muñoz, J. M. (eds.) (2024). *Avanza joven. Estudio, diagnóstico y propuesta de intervención socioeducativa en casos de violencia filioparental en Castilla y León*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://eusal.es/eusal/catalog/book/978-84-1311-958-8>
- Del Valle, J. F., Bravo, A., Martínez, M., y Santos, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial EQUAR*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Eichenberg, C., Schott, M., Decker, O., & Sindelar, B. (2017). Attachment Style and Internet Addiction: An Online Survey. *Journal of Medical Internet Research*, 19(5), e170. <https://doi.org/10.2196/jmir.6694>
- Fernández Sánchez, J., Salas Martínez, M. D., y Palma García, M. O. (2023). Revisión del EQUAR (Estándares de Calidad en Acogimiento Residencial) como guía para la actuación profesional. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(1), 29-52. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.21647>
- Floridi, L. (Ed.). (2015). *The Onlife Manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6>
- Katz, C., Busby, D., & McCabe, C. (2020). Suicidal behaviour in transition-aged youth with out-of-home care experience: Reviewing risk, assessment, and intervention. *Child & Family Social Work*, 25(3), 611-618. <https://doi.org/10.1111/cfs.12733>
- Lim, S. A., & You, S. (2019). Effect of Parental Negligence on Mobile Phone Dependency Among Vulnerable Social Groups: Mediating Effect of Peer Attachment. *Psychological Reports*, 122(6), 2050–2062. <https://doi.org/10.1177/0033294118799339>
- Malo-Cerrato, S., Martín-Perpiñá, M., y Viñas-Poch, F. (2018). Uso excesivo de redes sociales: Perfil psicosocial de adolescentes españoles. *Comunicar*, 26(56), 101-110. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-10>
- Muñoz-Rodríguez, J. M., Patino, C., Pessoa, T., & Martín-Lucas, J. (2023). Identity profile of young people experiencing a sense of risk on the Internet: A data mining application of decision tree with CHAID algorithm. *Computers & Education*, 197, 104743. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104743>
- Navarro-Pérez, J. J., y Pastor-Seller, E. (2018). De los riesgos en la socialización global: adolescentes en conflicto con la ley con perfil de ajuste social. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 76, 119-145. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4442>
- Orte, C., Oliver, J. L., Pascual, B., Amer, J. (2025). La investigación en necesidades formativas de los profesionales en la pedagogía social familiar. En S.

Serrate (coord.) *Pedagogía Social: Una orquestación entre la docencia, la investigación y la transferencia* (pp. 365-380). Tirant lo Blanch.

- Pastor, Y., Martín, R., y Montes, M. (2019). Patrones de uso, control parental y acceso a la información de los adolescentes en la red. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 25(2), 995-1012. <https://doi.org/10.5209/esmp.64821>
- Quicios García, M. D. P., y Lebrero Baena, M. P. (2011). La desprotección invisible, nueva raíz del riesgo social infantil y juvenil. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 117-129. https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.09
- Rodríguez Estévez, M. T., Lloret, J. A., Martínez, R., Sánchez, F., y Cuadrado, M. (2018). *Ayudando a aprender. Programa de desarrollo de competencias para facilitar y reforzar el aprendizaje escolar en los centros de protección de menores de la Comunidad de Madrid*. Fundación Pryconsa.
- Ruedas, J. (2020). Aplicación Móvil de asesoramiento y orientación parental para la conformación de la identidad digital saludable de sus hijos/as. [Documento resumen Plan TCUE]. Universidad de Salamanca. <https://tcue.usal.es/edicion1820/prototipos-orientados-al-mercado-2019-2020/fichas-prototipos-orientados-al-mercado-2019-2020/145-ficha-27>
- Ruedas-Caletrio, J., Serrate-González, S., Muñoz-Rodríguez, J.-M., & Torrijos-Fincias, P. (2023). Adolescencia y Educación. Control parental y percepción de las familias sobre los riesgos en Internet. *Estudios Sobre Educación*, 45, 123-144. <https://doi.org/10.15581/004.45.006>
- Ruedas-Caletrio, J. (2024). Aproximación al desarrollo de la identidad digital en adolescentes acogidos por el sistema de protección en Castilla y León. En A. V. Martín García (Coord.) *La Pedagogía Social en una sociedad digital e hiperconectada: desafíos y propuestas* (pp. 215-236). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ruedas, J. (2025). Reflejos digitales del menor desprotegido. El reto de educar en un mundo hiperconectado. En S. Serrate (coord.) *Pedagogía Social: Una orquestación entre la docencia, la investigación y la transferencia* (pp. 263-276). Tirant lo Blanch.
- Ruedas-Caletrio, J., Serrate-González, S., & Muñoz-Rodríguez, J. M. (2025). Uso de pantallas por adolescentes en acogimiento residencial: implicaciones del tiempo de permanencia en los centros para la intervención socioeducativa. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (48), 29-43. https://doi.org/10.7179/PSRI_2026.48.02
- Serrate, S., Santiago, J., Silva Melón, L., y Muñoz, J. M. (eds.) (2024). *Menores inimputables. Estudio de la realidad y propuesta de intervención socioeducativa en Castilla y León "Más por menor"*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://eusal.es/eusal/catalog/book/978-84-1311-965-6>

Serrate, S., y Silva, M. T. (2024). La educación social en el espacio-tiempo online. Claves para abordar la práctica socioeducativa. En F. J. del Pozo y M. P. Quicios García (coords.) *Educación social con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social* (223-238). McGraw Hill.

Serrate, S., y Muñoz, J. M. (2025). Investigación básica en Pedagogía Social: a propósito del conocimiento teórico de la acción socioeducativa. En S. Serrate (coord.) *Pedagogía Social: Una orquestación entre la docencia, la investigación y la transferencia* (pp. 173-292). Tirant lo Blanch.

Medios de comunicación, tecnologías digitales y redes sociales en la conformación identitaria del alumnado universitario de Educación Social en la sociedad aumentada

Eduardo Fernández Rodríguez
Universidad de Valladolid
eduardo.fernandez@uva.es

Yasna Pradena García
Universidad de Valladolid
yasnapatriciapradena@uva.es

Mónica Salcedo Díez
Universidad de Valladolid
monica.salcedo@uva.es

1. Introducción. Jóvenes que Habitan en el Ecosistema Digital Posmoderno

El contexto actual ha experimentado una serie de transformaciones en la esfera de lo comunicacional y de las iniciativas de desarrollo cultural que deben ser redimensionadas al calor de las tecnologías digitales y los dispositivos en red, creando en el ámbito de los bienes simbólicos y culturales relaciones sociales más horizontales y flexibles (Van Dijck, 2019). Lo que tiene una consecuencia fundamental para la teoría social contemporánea: el papel que grupos etarios como las y los jóvenes empiezan a ocupar dentro de la economía de la producción cultural en el consumo e impulso de tecnologías digitales en las áreas de la creación y la comunicación cultural, convirtiéndoles en agentes claves en la sociedad de la información y del conocimiento (Morduchowicz, 2022).

En relación con lo dicho arriba, la juventud universitaria se halla inmersa en un entramado tecnomediático que los convierte en lo que se conoce como jóvenes hiperconectados (Calderón & Kuric, 2022). Esto se traduce en un gran número de prácticas que van desde el envío de correos electrónicos y mensajes de texto, participación en redes sociales, utilización de dispositivos multimedia, desarrollo y seguimiento de páginas web, blogs, etc. Cada una de estas acciones nos remite a la posibilidad de comprender la tecnología digital en su capacidad de mediación para crear y mantener vínculos afectivos (Fadillah & Long, 2024), movilizar sentimientos, pensamientos e ideas (Sibilia, 2023) y contribuir a la generación de intercambios que incidan en el terreno de lo público y la participación ciudadana (Juraité, 2022).

La educación informal juega un papel cada vez más importante en nuestras vidas. Parte de lo que conocemos y de nuestras capacidades no ha sido obtenida en las aulas de institución formal ni tan siquiera hay un título que acredite las mismas, de ahí que conceptos aún vigentes como el de educación expandida (Rodríguez & Díez, 2022) hagan referencia a la constatación de que la educación sucede, sobre todo, fuera de las instituciones educativas y de los procesos educativos formales. Espacios públicos, comunidades de intereses compartidos, Internet, etc., nos ofrecen posibilidades de comunicación y de aprendizaje que debieran ser consideradas en los diseños y programas educativos a nivel formal.

Una de las cuestiones que ha tenido cada vez mayor presencia en la investigación es la construcción de la identidad en la sociedad-red (Muñoz Rodríguez, 2021), siendo de extraordinaria importancia hoy en día examinar cuáles son los cambios producidos en los procesos de creación y recreación identitaria en la era digital, y, sobre todo, de mediación tecnológica (Connolly, 2016). Las instituciones educativas han de lidiar, entonces, con un nuevo sujeto de aprendizaje que surge de un entorno fuertemente corporal y emocional, cuyas referencias identitarias ya no son únicas, como tampoco lo son sus modos de pertenencia.

Algunos trabajos refieren a las oportunidades que ofrecen tales contextos para la configuración de personalidades que, de modo performativo, "se escriben" en entornos online de interacción y cultura participativa (Jenkins, Ito & Boyd, 2015) y cómo usuarias y usuarios de los social media comienzan a evolucionar hacia posiciones más autoexigentes respecto de sus huellas digitales y la imagen que ofrecen en redes y plataformas sociales. Otros estudios también se preguntan acerca del lugar que ocupan artefactos digitales, redes sociales y dispositivos de comunicación multimedia para la construcción de generaciones más empáticas y solidarias que, sobre la base de nuevas formas de participación y de colaboración en procesos de aprendizaje ubicuo y educación expandida, contribuyen a una nueva ética ciudadana (Castillo, Caro & Almansa, 2023) marcada por la creación cultural compartida y la generación de bienes comunes.

También encontramos investigaciones que alertan de las complejas y, a menudo, ambiguas relaciones entre lo público y lo privado en el contexto de los medios de comunicación social y de la sociedad digital (Lasén & Megías, 2021). La conectividad constante a través de espacios en la Red como webs, portales y redes sociales, blogs, etc., hace que el colectivo de jóvenes deba modular permanentemente su intimidad (Boyd, 2012) en un entorno de fronteras difusas entre quiénes consideramos cercanas y quién extraños, qué información consideran susceptible de ser compartida de forma pública y cuál debe quedar circunscrita al ámbito de la privacidad, etc., obligándoles a asumir cada vez una mayor conciencia respecto de la necesidad de negociar, gestionar o modificar dichos procesos de interacción y comunicación (Fernández et al., 2024) como forma, finalmente, de configurar una intimidad privada o pública (Zafra, 2022), mediatizadas ambas por todos estos procesos y entramados en Red. Estos procesos de intimidad aumentada, por tanto, responden a una sociedad de control en el que registros textuales y observaciones, imágenes o mensajería instantánea almacenados en redes como Instagram, Twitter o Facebook, etc., forman parte de un proceso de disciplinamiento mutuamente asegurado por los individuos hiperconectados (Lovink, 2023) pero experimentado diferencialmente según clase social, etnia o género (Morales & Natansohn, 2025).

2. Objetivos

A través de la exposición de algunas de las prácticas generadas en nuestro trabajo dentro de las aulas universitarias, pretendemos generar algunas claves que, pensamos, pueden ser útiles en el trabajo en las asignaturas de Tecnología Educativa y Medios de Comunicación en Educación Social, lo que implicaría marcarnos los siguientes objetivos:

- Comprender los entornos tecnomediáticos en tanto dispositivos de conformación de identidades mediáticas, creando espacios colectivos de intercambio y producción cultural que permitan incorporar en la ciudadanía saberes y conocimientos como clave de una ciudadanía activa y participativa.
- Desarrollar indagaciones narrativas acerca de cómo la construcción de la realidad y conformación identitaria, se hayan informadas y mediadas por procesos vinculados a los medios de comunicación, las tecnologías digitales y las redes sociales. Recuperando, además, los eventos o acontecimientos que forman parte del ecosistema digital de las y los jóvenes universitarios hiperconectados, así como su papel activo en tanto participantes de la cultura-Red.

3. Jóvenes hiperconectados: un diagnóstico inicial del capital tecnológico del alumnado de Educación Social

3.1. Contexto del estudio y propósitos iniciales

El proyecto que aquí presentamos se enmarca en el contexto de trabajo docente desarrollado en el Grado de Educación Social en las asignaturas de TIC aplicadas a la Educación (primer curso) y Medios de comunicación (cuarto curso) que son impartidas en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid y en la Facultad de Educación de Palencia. El profesorado responsable de las asignaturas arriba citadas forma parte del GIR-Uva "*Ciudadanía, Ecologías del aprendizaje y Educación Expandida*" (CEAEX), entre cuyas líneas de trabajo y objetivos está el de desarrollar procesos de innovación docente y entornos de aprendizaje para la intervención social y comunitaria, apoyados en nuevas formas de alfabetización y prácticas de mediación tecnológica y mediática.

A la luz del trabajo previo que habíamos realizado en anteriores proyectos de investigación, partíamos de considerar el papel (desigual) del capital tecno-mediático del alumnado universitario en su relación, uso e interacción con los medios, ampliando en algunos casos la brecha digital, y dificultando su incorporación en tanto ciudadanía prosumidora (no meramente reproductora y consumidora de la cultura-Red). Al mismo tiempo, queríamos generar propuestas de educación mediática y de alfabetización digital capaces de conectar al alumnado con narrativas y procesos de acción cívica y ciudadana, saliendo de un círculo vicioso de usos mediáticos más ligados a dimensiones afectivas y de consumo cultural. Finalmente, buscábamos proponer diseños educativos que amplíen el capital informacional de las y los jóvenes universitarios hiperconectados a través de la incorporación de entornos de participación y experimentación colectiva.

3.2. Comunicación, consumo cultural e identidades mediáticas

Durante varios cursos académicos y en el marco también del trabajo realizado dentro del desarrollo de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid orientados al "Desarrollo de competencias mediáticas digitales e informacionales en el alumnado de TIC y Medios de Comunicación Social del Grado de Educación Social" se implementaron diversos instrumentos docentes y evaluativos cuyo objetivo era el de reconocer el papel que juegan los social media en la construcción identitaria del alumnado universitario, y si es posible asignar a las redes sociales un papel que le permita desarrollar sociedades democráticas y contribuir a generar vínculos sociales solidarios e inclusivos.

Como producto a desarrollar se trataba de responder reflexivamente a través de este cuestionario abierto, acerca del rol que están jugando los medios de comunicación en nuestras vidas, (Internet, TV, Radio, Publicidad, Cine, Música,

redes sociales) y el papel de la educación en ofrecer modelos alternativos a los que dominan el paisaje audiovisual (se puede acceder al cuestionario en: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScutfvgGcV4CRs6zn8LY6gK-A44yIp6ozUucyp5ygzUrib-ww/viewform>)

Las categorías de análisis utilizadas partían del enfoque propuesto por Sampedro (2004) en el que se establecen diferentes modalidades de producción y difusión de las identidades mediáticas en el ecosistema mediático, y del que el grupo CEAEX hizo un proceso de revisión y modificación en el que se abordaría un doble eje de análisis en el proceso de análisis de los relatos mediáticos y sus significados, según el grado de jerarquía de visibilidad establecido por los medios, su reconocimiento mediático y el efecto en los procesos de identificación, lo que se concreta en dos grandes dimensiones: a) Las *identidades mediáticas* son las formas de representación pública presentes en el contenido y los mensajes de los medios de comunicación. Son las Instancias enunciadoras privilegiadas por los medios (identidades oficiales vs identidades populares); b) Las *identidades mediatizadas* pertenecen al ámbito del consumo y recepción cultural, desde donde diferentes segmentos del público recontextualizan las identidades mediáticas dominantes. Implantación social de las identidades (identidades hegemónicas vs identidades minoritarias: marginales u opositoras). Estas dimensiones acabarían por concretarse finalmente en las siguientes categorías e indicadores analíticos ligadas o relacionadas con distintos géneros mediáticos:

Tabla 1

Identidades hiperconectadas y géneros mediáticos: categorías analíticas

TELEVISIVO	
Oficiales ("Tv institucionalizada")	Populares ("Tv masiva")
Hegemónicas ("portabilidad mediática")	Minoritarias (uso de Smart Tv instalada en el espacio personal/doméstico)
CINEMATOGRAFICO	
Oficiales ("efecto realidad")	Populares ("otros efectos...")
Hegemónicas ("visionado conectado en PCs, tablets...")	Minoritarias ("visionado en salas de cine");
DEPORTIVO	
Oficiales ("presencias mediáticas del deporte de masas")	Populares ("presencias mediáticas no masivas e institucionanalizadas del deporte")
Hegemónicas ("transmisión de valores asociados a la cultura de la competitividad y el éxito")	Minoritarias (valores asociados con la colaboración, la solidaridad")
ASOCIADO A LA MODA	
Oficiales ("uso mediático de marcas distintivas y excluyentes")	Populares ("uso mediático de marcas de corte popular y masivo")

Hegemónicas ("recepción del producto a través de las redes sociales")	Minoritarias (recepción del producto a través de otras plataformas mediáticas")
MUSICAL	
Oficiales ("consumo de la industria musical producida hasta s. XX")	Populares ("consumo de la industria musical desarrollada a partir del s. XXI")
Hegemónicas ("recepción del producto a través de las redes sociales")	Minoritarias (recepción del producto a través de otras plataformas y artefactos mediáticos).

3.3. Narrativas mediáticas identitarias a través de la producción y difusión de tecnobiografías

En el marco del proyecto de I+D+i (ref. EDU2014-51961-P) "ECOEC: Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía", durante los últimos cursos se han realizado indagaciones biográfico-narrativas acerca de cómo se construye la intimidad de las y los futuros educadores sociales, así como analizar de qué modo aquella se haya informada y mediada por procesos vinculados a los medios de comunicación, las tecnologías digitales y las redes sociales. La investigación se realizó a través de la elaboración y análisis de textos reflexivos autobiográficos con medios digitales (tecnobiografías) producidos como narrativas mediáticas que actúan en tanto mediadoras de sentido en las relaciones entre tecnologías digitales e identidades mediáticas. El estudio realizado parte de una investigación de corte biográfico-narrativa, pues el foco de atención se centra en la exploración de las producciones narrativas mediáticas (tecnobiografías) a través de las que los y las participantes conforman modos de actuar y configurar sentidos en el entorno hiperconectado (Chase, 2015).

Al mismo tiempo, y dado que nuestra investigación pretendía analizar la experiencia social mediada por las tecnologías digitales y los social media, nuestra indagación no sólo se centraba en el ecosistema mediático en tanto objeto de conocimiento sino también en la oportunidad de utilizar la red como herramienta de investigación (Ardévol, et al., 2008), por lo que se planteaba la etnografía digital como un mecanismo que nos permitiera examinar las relaciones entre los ámbitos virtuales y presenciales, comprendiendo además que la aparición de la radio, la televisión, el ordenador, los smartphones, Internet, buscadores web, e-mail, redes sociales, etc., han influido y mediado en las interrelaciones personales. Las categorías de análisis utilizadas parten del enfoque propuesto por Sola Morales (2013) en la que se plantea el análisis de las narrativas mediáticas desde una triple dimensión:

Tabla 2

Identidades hiperconectadas y narrativas mediáticas: categorías analíticas

NARRATIVAS MEDIÁTICAS IDENTITARIAS AFECTIVAS	
<i>Definición operativa</i>	<i>Categorías de análisis</i>
reflexionar acerca de los marcos afectivo-sentimentales que se configuran alrededor de los "otros significativos", en estructuras de acogida	<ul style="list-style-type: none"> • orden familiar • micro grupo afectivo • derivadas del proceso de sexuación/diferenciación entre hombres y mujeres.
NARRATIVAS MEDIÁTICAS IDENTITARIAS CULTURALES	
<i>Definición operativa</i>	<i>Categorías de análisis</i>
relación con las subculturas, estilos de vida, modas y modos de vivir	<ul style="list-style-type: none"> • industria musical, de cine o televisión; • libros, comics, videojuegos, juegos off/on line; • promoción de la belleza a través de la industria cosmética, y el culto al cuerpo a través del deporte y la alimentación; • consumo de manuales de autoayuda y de psicologización del Yo a través de las terapias, la búsqueda de la armonía interior, etc.; interés por lo sobrenatural, desconocido, exotérico o la superstición
NARRATIVAS MEDIÁTICAS IDENTITARIAS CÍVICAS	
<i>Definición operativa</i>	<i>Categorías de análisis</i>
presencia en el espacio y esfera públicas	<ul style="list-style-type: none"> • las interacciones sociales en encuentros, manifestaciones, fiestas • la participación en asociaciones, organizaciones y colectivos relacionados con el ámbito de la cultura y la política; • las identificaciones de carácter nacionalista, localista, supranacional

3.4. Desafíos Tecnomediáticos

También para realizar este diagnóstico inicial e inspirados inicialmente en el PID19-20_046 de la Universidad de Valladolid titulado "Desarrollo de competencias mediáticas digitales e informacionales en el alumnado de TIC y Medios de Comunicación Social del Grado de Educación Social" se han desarrollado prácticas de trabajo en las asignaturas de TIC en Educación Social en la Facultad de Educación y Trabajo Social que hemos denominado como "Desafíos Tecno-mediáticos: redes sociales e instagram" implementados, en este caso, en las aulas de TIC de las asignaturas del Grado de Educación Social de Valladolid y de Palencia. El objetivo era, por un lado, y respecto de las redes sociales, el utilizar la plataforma YouTube como dispositivo que nos permita acercar a distintas usuarias y usuarios o colectivos, cuestiones relacionadas con el ocio, el entretenimiento y los bienes culturales de consumo; por otro lado, también se perseguía potenciar el uso de redes sociales como Instagram como forma de apoyar y mediar el proceso de acción creativa, representar emociones, conocer la realidad o favorecer la creación de historias

Como producto a desarrollar se trataba en el caso del desafío en relación con el entorno YouTube de utilizar dicha red y servicio de usuarios para crear un vídeo final en el que el alumnado recomendase un libro, una película y una

canción; mientras que para el caso de la red social de Instagram se les pedía que contaran una historia incorporando la fotografía a la narración. Como ya señalamos, en ambos casos el objetivo transversal del proyecto era crear en las aulas universitarias espacios colectivos de intercambio cultural que permitan incorporar saberes y conocimientos como clave de una ciudadanía activa y participativa. Las categorías de análisis utilizadas también parten del enfoque propuesto por Sampedro (2004), antes citado, respecto de la producción y difusión de identidades mediáticas, aunque en este caso ampliadas con la propuesta de Sola Morales (2013) en la que se plantea el análisis de las narrativas mediáticas desde una triple dimensión: afectivas, culturales y cívicas.

3.5. Resultados transversales

A la luz de los proyectos docentes implementados estos años, hemos podido visibilizar cómo el alumnado participante en las asignaturas de TIC y Medios de Comunicación Social si bien es cierto que muestra un uso aceptable de la tecnología y de integración del software en sus producciones, sí que evidencia carencias en el uso crítico de la tecnología en asuntos relacionados con la alfabetización audiovisual y mediática. Es verdad que el alumnado es un gran consumidor de medios, audiovisuales en su mayoría (series, películas, videojuegos, etc.) pero no parece ir de la mano de un consumo crítico de los mismos, posicionándose más como reproductores/as que como creadores/as de contenido.

Tabla 3

Identidades mediáticas en el consumo cultural del alumnado universitario

<p>“sin duda me quedaría con <i>Dos Hombres y Medio</i>. Mi personaje favorito dentro de esta serie se llama Charlie. Lo elijo como tal debido al papel que desempeña, siendo de lo más divertido y atractivo en cuanto a los gustos más propios de la gente joven. Es un adulto que coquetea con las drogas, adicto a las mujeres y al alcohol”</p> <p>“Consumo sobre todo televisión, veo programas humorísticos como <i>La que se avecina</i>, <i>Modern family</i>, <i>big bang theory</i>, y también gran cantidad de deportes como partidos de fútbol, , baloncesto , ciclismo entre otros realities como <i>Gran Hermano</i> o <i>Supervivientes</i>”</p>	<p>OFICIAL</p> <p>“Podría decir que mis heroínas son las famosas Sin sombrero. Un grupo de escritoras formado por: Rosa Chacel, Ernestina de Champourcín, Concha Méndez, María Teresa León, Josefina de la Torre, María Zambrano, Maruja Mayo... Que surgió en 1914 luchando por los derechos de las mujeres en España convirtiéndose en las artistas femeninas más influyentes e importantes de España. Son mis heroínas por el simple hecho de ser unas de las valientes mujeres que, en esa época, tuvo el valor de reivindicarse contra una sociedad que tenía y aún sigue teniendo a la mujer desvalorada, y gracias a ellas y a muchas otras, han ido cambiando la sociedad a mejor a favor de la mujer”</p> <p>“<i>Elisa y Marcela</i>. Esta película la he visto recientemente, al igual que su historia basada en hechos reales, cuenta la historia de las primeras mujeres que se casaron por la iglesia en 1901, en Galicia, cuenta como lograron seguir adelante a pesar de las dificultades, me gusta mucho por la historia y por ser en blanco y negro a pesar de ser una película reciente”</p>
<p>HEGEMÓNICO</p> <p>“Fiona Gallagher. Es un personaje de ficción de la serie <i>Shameless</i>. Se trata de una joven, la mayor de seis hermanos, cuyos padres (alcohólicos y drogadictos) no cumplen sus funciones. Fiona se ve obligada a levantar a toda la familia, incluyendo a los padres. A pesar de sus errores y faltas de conducta los sacrificios que realiza por sus seres queridos la convierten en una digna heroína”</p> <p>“Y, para terminar, voy a hablar de las Docuseries. Es un tipo de programas que veo mucho (<i>Callejeros</i>, <i>21 días</i>, <i>la vida de Samantha</i>, <i>Policías en acción...</i>). Son unos programas que nos muestran la vida diaria tal y como es (con sus cosas buenas y sus cosas malas) y creo que nos enriquecen como personas, ya que nos muestran otras culturas y como pueden llegar a vivir otros tipos de personas”</p>	<p>MINORITARIO</p> <p>“Me he dado cuenta de que la mayoría de personas a las que “idolatro” o considero héroes son mujeres y que están vinculadas a las redes sociales, al mundo de la televisión, y que la gran mayoría son personajes de actualidad. Algunos ejemplos pueden ser Tania Llasera (presentadora de televisión y activista en redes defendiendo el body positive); Dianina XL (youtuber e instagramer animalista y defensora del body positive); Verdeliss (madre, blogger, emprendedora y youtuber con un carisma y empatía increíble con, sobre todo, temas de maternidad); Lucía Be (emprendedora nata con una pequeña marca muy personal); Sindy Takanashi (feminista); Hello Mamis (grupo de mujeres con un podcast y programa en YouTube. Tratan temas de maternidad y actualidad relacionados con las mujeres en su gran mayoría); Samanta Villar (periodista)”</p> <p>“Siento celos hasta del viento cuando te toca tu pelo. Cuando te pintas los labios de carmín. Pero siento yo el silencio, cuando llegará el momento. De que te pintes los labios para mí” (<i>Amiga mía</i>, de Kaze y Evaristo)</p>
<p>POPULAR</p>	

A través del trabajo desarrollado, hemos podido comprobar la importancia de adaptar el aprendizaje que se produce dentro de la universidad con el aprendizaje que se produce fuera de las aulas, tratando, en todo momento, de aprovechar, integrar y potenciar las nuevas formas y oportunidades de aprendizaje que el desarrollo tecnológico-digital trae consigo, cuyos catalizadores fundamentales serían: a) conectividad; b) empoderamiento; c) ubicuidad del aprendizaje y de las estrategias organizativo-metodológicas de enseñanza; d) necesidad de visibilizar e incorporar los saberes tácitos y el aprendizaje invisible e informal que el alumnado trae a las aulas. Esta concepción ecológica hemos visto que es posible a través de considerar las aulas como laboratorios de innovación social y ciudadana donde se desarrolla un modelo de orquestación del aprendizaje en el que convergen diversas modalidades de aprendizaje: transferencial, reflexivo, experiencial y de búsqueda personal.

Tabla 4

Desafíos Tecnomediáticos. Identidades mediáticas en Instagram

GRUPO	TEMÁTICA	NARRATIVAS MEDIÁTICAS	IDENTIDADES MEDIÁTICAS
VA_1	Explotación infantil	Cívica: aportan datos sobre explotación	Popular Contrahegemónico: contra el capitalismo, colonialidad, patriarcado
VA_2	Violencia género en la pareja	Afectiva: relación de pareja: manipulación, violencia psicológica Cívica: visibilización de estructura el patriarcado en la intimidad	Popular Contrahegemónico: patriarcado
VA_3	Violencia de género: separación	Afectiva: relaciones de pareja Cívica: Datos inconexos	Popular Minoritario: datos sin causas
VA_4	Migraciones	Cívica: situación en las periferias de la economía del capitalismo: Nigeria Sociedad civil que se moviliza.	Contrahegemónico: denuncia situación de Nigeria. Sociedad civil. Realidad del capitalismo. Hegemónico: nuevo colonialismo a través del deporte (oejadores) y contratos. Sociedad del espectáculo. Popular
VA_5	Plásticos: consumo responsable y sostenible	Cívica: aportan datos sobre los plásticos y su consumo	Contrahegemónico: capitalismo consumista. Formas de consumo alternativas.
VA_6	Cadena de favores	Cívico: ayuda a los demás en diferentes actividades: almuerzo, trabajos,	Popular Contrahegemónico: empatía, ayuda. Contra el individualismo.
VA_7	Frida Khalo	Cívico: feminismo, marxismo, indigenismo Cultural: pintora, muesos frances	Popular Contrahegemónico: patriarcado, indigenismo
VA_8	Violencia física hacia las mujeres: ácido	Cívica: agresiones sexistas a las mujeres con ácido. Contextos periféricos del mundo. Cuestionamiento estructuras cívco-políticas	Contrahegemónico: capitalismo, colonialidad, patriarcado, aparatos del estado. Popular
VA_9	Clara Campoamor	Cívica: derechos políticos de las mujeres, sufragio, actividad pública Cultural: como referente política	Contrahegemónico: feminismo político
VA_10	Sor Sonia	Cívica: contextos de exclusión social, caridad Cultural: biografía de una mujer	Popular Contrahegemónico: contextos de exclusión, niñas, patriarcado, capitalismo, "residuos sociales" Hegemónico: cristianismo
VA_11	Sexualidad en personas con diversidad funcional	Cívica: Desconocimiento procesos de socialización colectivo diversidad funcional Cultural: biografía de un niño con diversidad funcional	Popular Contrahegemónico: diversidad funcional, inclusión, sexualidad.
VA_12	Carne mechada	Cívica: gestión alimentaria, mala praxis social. Aportan datos	Popular Contrahegemónico: gestiónn alimentaria. Salud pública en el agrocapitalismo
VA_13	Stone Wall	Cívica: derechos colectivos LGTBI. Memoria histórica	Popular Contrahegemónico: heteropatriarcado

En lo que a la alfabetización informacional se refiere, el alumnado a su llegada a la universidad y sin haber mediado aprendizaje aún, muestran ser conscientes del momento de sobreinformación e infoxicación que les ha tocado vivir, manifestando en sus declaraciones y producciones la necesidad de utilizar fuentes diversas, eso sí, evidenciando también un mayor trabajo docente respecto de la búsqueda de fiabilidad y de reflexión crítica respecto de la información utilizada.

Tabla 5

Tecnobiografías del alumnado en Ed. Social

<p>Lo público, lo privado y la construcción de la intimidad en la era digital</p>	<p>Construcción de subjetividades individuales y colectivas en la sociedad aumentada</p>
<p>MI FAMILIA:</p> <p>• Vivo con mi padre, mi madre y mi hermano, nosotros desde pequeños hemos utilizado las tecnologías, ahora tenemos un grupo de whatsApp para hablar si no estamos juntos.</p> <p>• Pero a mis padres los veo todos los días por lo que ese grupo no tiene mucho futuro, el grupo de whatsApp más importante es "los glosabentos". En este grupo estamos todos los primos de mi padre y gracias a él estamos más cerca, por ese grupo cada año se planea una quedada para verlos.</p> 	 <ul style="list-style-type: none"> La cámara es súper importante para mí porque gracias a ella guardo millones de recuerdos preciosos tres momentos increíbles en mi vida plasmados en una foto
<p>Cultura digital y Poder</p>	<p>Ciudadanía líquida en el entorno digital</p>
	<p>CÍVICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ACNUR España @ACNURSpain Delegación en España de la Agencia de la ONU para los Refugiados. 60 años protegiendo a personas refugiadas, desplazadas y apátridas. Siguiendo UNICEF Comité Español @unicef_es Trabajamos para que se cumplan los derechos de los niños a la supervivencia, la salud, la educación y la protección. ¿Te sumas? Siguiendo Global Humanitaria @globalhumanitaria Queremos un mundo por los derechos de los niños. Siguiendo Médicos Sin Fronteras @MSF_espana Somos una organización médico-humanitaria internacional que aporta ayuda a poblaciones en situación precaria. Siguiendo Save the Children Es @SaveChildrenEs Somos la ONG líder a nivel mundial en el trabajo a favor de la infancia. Nuestro objetivo fundamental es la defensa activa de los derechos de los niños y niñas. Siguiendo Oxfam en español @oxfam_es Oxfam es una confederación internacional de 17 organizaciones que trabaja en todo el mundo para encontrar soluciones duraderas a la pobreza y la injusticia. Siguiendo

4. Conclusiones

Los resultados que hemos ido observando (y analizado en el trabajo como docentes vinculados al ámbito de las tecnologías en Educación Social) apuntan a la necesidad de considerar el papel (desigual) del capital tecno-mediático del alumnado universitario en su relación, uso e interacción con los medios, ampliando en algunos casos la brecha digital, y dificultando su incorporación en tanto ciudadanía prosumidora (no meramente reproductora y consumidora de la cultura-Red). Y en este sentido, parece pertinente generar propuestas de educación mediática y de alfabetización digital capaces de conectar al alumnado con narrativas y procesos de acción cívica y ciudadana, saliendo de un círculo vicioso de usos mediáticos más ligados a dimensiones afectivas y de consumo cultural. Creemos, finalmente, que el trabajo aquí presentado se orienta a poner en el centro del debate la necesidad, aún hoy vigente, de una educación mediática y tecnológica en el contexto de la sociedad de la comunicación, la información y el conocimiento, lo que implicaría a nivel docente las siguientes líneas de actuación:

Primero, proponer diseños educativos que amplíen el capital informacional de las y los jóvenes universitarios hiperconectados a través de la incorporación de entornos de participación y experimentación colectiva. Segundo, incorporar en el currículum explícito de las asignaturas cuestiones relacionadas con dimensiones de interseccionalidad, especialmente las vinculadas con la situación de desigualdad que viven las mujeres en relación con el acceso, producción, recepción y distribución de contenidos mediáticos.

Tercero, comprender el papel que deben jugar las personas en tanto ciudadanos/as en el marco de una sociedad que debe dotarles de competencias expresivas que resultan imprescindibles para su desenvolvimiento social y su papel en tanto creadores culturales. Cuarto, ofrecer instrumentos, materiales y recursos que permitan a los individuos comprender cómo se produce el conocimiento en la era digital, cómo funcionan las estructuras de poder y el papel que juegan las técnicas, elementos, códigos y formatos de la cultura digital y el entramado mediático para construir (y a veces fijar) sentidos y significados. Quinto, generar en el aula prácticas colectivas, participativas y dialógicas en las que los individuos participantes de la sociedad, ahora hipermediada y algorítmica, se apropian de los medios, lenguajes y códigos con los que establecer opciones transformadoras y creativas pasando de la mera recepción a producción.

Bibliografía

Ardévol, E., Estalella, A., & Domínguez, D. (2008) (Coords.). *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica*. Ankulegi.

- Boyd, D. (2012). Networked Privacy. *Surveillance & Society*, 10(3/4), 348-350. <https://doi.org/10.24908/ss.v10i3/4.4529>.
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Manantial.
- Calderón, D., & Kuric, S. (2022). Youth in the digital world. En J. Benedicto, M. Urteaga & D. Rocca (Eds). *Young people in complex and unequal societies: Doing youth studies in Spain and Latin America* (pp. 445-471). https://doi.org/10.1163/9789004507456_021
- Castillo Esparcia, A.; Caro Castaño, L.; Almansa Martínez, A. (2023). Evolution of digital activism on social media: opportunities and challenges. *Profesional de la información*, 32 (3). <https://doi.org/10.3145/epi.2023.may.03>
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. En N. K. Denzin, Y. Lincoln (Coords.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV* (pp. 58-112). Gedisa.
- Connolly, I. (2016). Self and identity in cyberspace. En I. Connolly, M. Palmer, H. Barton, G. Kirwan (Eds.). *An introduction to cyberpsychology* (pp. 45-57). Routledge.
- Fadillah D, Long B (2025). Empowering Gen Z's Mental Health in a Hyperconnected World. *International Journal of Social Psychiatry*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00207640251384510>
- Fernández-García, E., Cava, M. J., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2024). Emociones, uso problemático de internet y exposición de la intimidación en redes sociales en jóvenes. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 54(2), 50-62. <https://doi.org/10.1344/anpsic2024.54.2.5>
- Fisher, M., Boland, R., & Lyytinen, K. (2016). Social networking as the production and consumption of a self. *Information and Organization*, 26(4), 131-145. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2016.11.001>
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Ito M.; Et al. (2009). *Hanging out, Moving Around, Geeking Out: Living and Learning with New Media*. MIT Press.
- Jarvis, J. (2011). *Public Parts: How Sharing in the Digital Age Improves the Way We Work and Live*. Simon & Schuster.
- Jay, M., & Ramaswamy, S. (Eds.) (2014). *Empires of vision: A reader*. Duke University Press.
- Jenkins, H., Ito, M. & Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press.

- Juraitė, K. (2022). Building New Culture Participation in Hyperconnected Environments: Agency-oriented Approach. En N. Mažeikienė (Ed.). *Discovering the new place of learning* (pp. 87-121). Peter Lang.
- Lasén, A., & Megías, I. (2021). *Tecnologías, incertidumbres y oportunidades en la integración online/offline: Una aproximación cualitativa a los y las jóvenes durante la pandemia*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4958134>
- Lovink, G. (2023). *Atascados en la plataforma. Reclamando Internet*. Bellaterra.
- Morales, S., & Natansohn, L. G. (2025). Apropiación de tecnologías digitales, límites y posibilidades. *Revista Estudios Feministas*, 33 (1). <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2025v33n1104257>
- Morduchowicz, R. (2022). *Los adolescentes del siglo XXI: los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Muñoz Rodríguez, J. M. (Ed.). (2021). *Identity in a Hyperconnected Society. Risks and educative proposals*. Springer
- Nakamura, L. (2013). *Cybertypes: Race, ethnicity, and identity on the Internet*. Routledge.
- Rodríguez-Fernández, J.R., & Díez-Gutiérrez, E. J. (2022). Aprendizajes invisibles en educación expandida. Un estudio de caso en personas desempleadas. *Revista Colombia de Educación*, 85, 167-188. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11765>
- Sampedro Blanco, V. F. (2004). Identidades mediáticas e identificaciones mediatizadas. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 66-67, 135-149.
- Sibilia, P. (2023). Entre paredes y redes. Escuelas, tecnologías digitales y subjetividades. *ARTEDOC*, 42, 1 (1).
- Sola Morales, S. (2013). Hacia una tipología de narrativas mediáticas Identitarias. *Sphera Publica*, 2(13), 30-48.
- Van Dijck, J. (2019). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI Editores
- Zafra, R. (2022). La intimidad conectada. Feminismo y cultura red. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 7 (1), 114-130. <https://dx.doi.org/10.17979/arief.2022.7.1.7261>

Plataformas digitales y redes sociales virtuales para el empoderamiento y participación social

Ángel De-Juanas Oliva
Facultad de Educación, UNED
adejuanas@edu.uned.es

María García-Pérez Calabuig
Facultad de Educación, UNED
mgarcia@edu.uned.es

Jorge Díaz-Esterri
Facultad de Educación, UNED
jordiaz@edu.uned.es

Diego Galán-Casado
Facultad de Educación, UNED
diegog@edu.uned.es

1. Introducción

Diversas herramientas tecnológicas -plataformas digitales, redes sociales y comunidades virtuales, entre otras- se han convertido en medios básicos para informar, formar y educar a una gran cantidad de personas; y también para promover el desarrollo humano en el mundo actual (Gozálvez-Pérez y Cortijo-Ruíz, 2023). Lejos de ser recursos accesorios, configuran un ecosistema digital que atraviesa la vida cotidiana y condiciona cómo nos relacionamos, participamos, aprendemos, construimos identidad y accedemos a oportunidades.

Ante este escenario, el propósito de este capítulo es profundizar en la interacción entre el ecosistema digital y la Educación Social, ofreciendo claves para comprender cómo operan plataformas, redes y algoritmos en la vida diaria y qué retos y posibilidades abren para la intervención socioeducativa. En particular, subrayamos la necesidad de acompañar procesos de alfabetización

digital, pensamiento crítico y ciudadanía digital, orientados a una participación más significativa, ética y transformadora.

La evidencia empírica indica que la “competencia digital” no puede reducirse a destrezas técnicas: incluye dimensiones críticas y socio-morales vinculadas a la participación, comparables entre contextos culturales, con implicaciones directas para diseñar acciones socioeducativas (Wendt et al., 2023). En la misma línea, la alfabetización en redes sociales virtuales integra competencias cognitivas, socioemocionales y técnicas, relevantes para aprovechar oportunidades y reducir riesgos en entornos digitales (Polanco-Levicán & Salvo-Garrido, 2022). Por ello, educar para la vida digital exige ir más allá del uso instrumental y trabajar con criterios de interpretación, poder, ética y agencia, tal como plantean las literacidades digitales críticas (Ilomäki et al., 2023).

2. Por qué plataformas, redes y comunidades importan en Educación Social

Para entender por qué plataformas y redes sociales son un foco de interés para la Educación Social, conviene situarlas en el marco del capitalismo informacional, que permite explicar las transformaciones económicas, sociales y culturales que han configurado el ecosistema digital contemporáneo. En este proceso pueden distinguirse dos grandes fases: una centrada en la infraestructura y la conectividad; y otra en la mediación cotidiana de la vida social mediante plataformas (Zukerfeld & Yansen; 2022; Pagola et al., 2023).

2.1. De la “fase de redes” a la “fase de plataformas”

La *fase de redes*, previa a la consolidación de las plataformas, sentó las bases tecnológicas e infraestructurales para la expansión de Internet (Zukerfeld & Yansen; op. cit.; Pagola et al., op. cit.). En esta fase existen tres hitos que son especialmente relevantes, a saber:

- La *generalización del ordenador personal*, que pasó de ser un recurso exclusivo de unos pocos a ser un dispositivo de uso extendido por gran parte de la población, facilitando el acceso directo a la información digital y el surgimiento de nuevas prácticas culturales.
- *Digitalización de las telecomunicaciones*, con mejoras sustanciales en calidad y capacidad de las infraestructuras para la transmisión de datos, abriendo el camino a formas más intensivas de circulación de grandes cantidades de datos (Merino, 2025).
- *Aparición de la World Wide Web*, que hizo más accesible la navegación y redujo la dependencia de conocimientos técnicos avanzados para acceder a contenidos.

En paralelo, esta fase evidenció desigualdades de acceso; no solo por la disponibilidad de equipos o conectividad, sino por brechas asociadas a condiciones socioeconómicas, edad, lugar de residencia o género, en un contexto de digitalización creciente de ámbitos como la educación y la cultura (Gómez-Trigueros & Aldecoa, 2023). Para la Educación Social, este punto es clave puesto que antes de acercarnos a la participación en estos espacios, hay que reconocer que la 'entrada' al ecosistema digital no ha resultado igual para todas las personas.

La segunda fase, *la de plataformas*, es en la que nos encontramos actualmente y se vincula al impulso de la Web 2.0. En esta etapa, Internet se ha convertido en un espacio de comunicación, intercambio y participación, donde las personas dejan de ser receptoras pasivas para actuar como productoras e interlocutoras (Fernández, 2022; Gallardo-Camacho & Jorge-Alonso, 2024; Peres & Sá, 2019). En este marco se populizan blogs, redes sociales virtuales y plataformas digitales diseñadas para sostener la interacción. A su vez, el despliegue de dispositivos móviles inteligentes y la banda ancha extendió estas plataformas de manera exponencial y las integró en la vida cotidiana, desde el acceso a información hasta la mediación del ocio o la participación social (Zukerfeld & Yansen, 2022; Gallardo-Galvez, 2024). Esto explica por qué, en Educación Social, plataformas y redes ya no son "un recurso adicional", sino entornos donde ocurren procesos educativos, identitarios y comunitarios.

2.2. Plataformas y redes como espacios de aprendizaje y vínculo social

La tecnología ha seguido un curso rápido e imparable evolucionando en paralelo con las infraestructuras y surgiendo otros fenómenos como la Inteligencia Artificial (IA) o el Big Data que con sus aportaciones positivas y negativas se han convertido en nuevas tendencias sociales. Estas tecnologías permiten a las plataformas procesar y analizar grandes volúmenes de datos en tiempo real, lo que posibilita la personalización de contenidos (Chávarry et al., 2023; Grané, 2021). No obstante, a pesar de este adelanto que, como señalan Valencia & Figueroa (2023), mejora la experiencia del usuario en la red, también es cierto que abre otros debates sobre la creación de las burbujas filtrantes, el encasillamiento de la persona en algoritmos denunciados por manipulación y polarización de la información que llega, cuestiones éticas de uso y la privacidad de los datos de los consumidores, y otros temas relacionados con su falta de accesibilidad o la estigmatización virtual que genera (García-Pérez et al., 2025a).

En este marco, las redes sociales virtuales y las plataformas digitales surgen para facilitar la comunicación, el intercambio de información y aprendizaje, y pueden contribuir al pensamiento crítico y al empoderamiento, consolidando comunidades virtuales más inclusivas y socialmente transformadoras (Cosi et al., 2023; Gallardo-López y López-Noguero, 2020). Además, permiten ampliar

vínculos sociales, educativos y profesionales y superar barreras espacio-temporales, generando comunidades “reales” aunque sean virtuales, donde el contenido se produce de manera colaborativa (Rodríguez-Torre et al., 2023).

En la adolescencia, redes sociales e identidad están especialmente conectadas: estos espacios influyen en la socialización, la construcción de roles y los sentimientos de pertenencia (Lardies & Potes, 2022; Ruiz-Corbella & De-Juanas, 2013). Pero esas dinámicas también pueden derivar en estigmatización y rechazo, lo que refuerza la necesidad de que desde la Educación Social se comprendan las interacciones digitales para apoyar una identidad reflexiva y habilidades sociales en entornos mediados tecnológicamente (Nieto-Ariza et al., 2024). Desde una mirada positiva, el buen uso de esta tecnología la convierte en motor de desarrollo y transformación, especialmente para poblaciones vulnerables, al facilitar visibilidad y voz mediante empoderamiento digital (García-Pérez et al., 2024). Pero esto exige algo más que acceso: requiere alfabetización digital, pensamiento crítico y habilidades socio-digitales para transformar prejuicios y comunicar realidades.

En este contexto, las redes pueden favorecer la participación social y reforzar la *e-democracia* al habilitar espacios públicos de expresión y socialización (Rivera, 2023). Ahora bien, esa participación se sostiene en la ciudadanía digital, entendida como un conjunto de responsabilidades, normas de comportamiento, y competencias éticas y sociales en el uso de la tecnología (Logan, 2016; Cortesi et al., 2020). Desde esta perspectiva, la ciudadanía digital integra habilidades técnicas con habilidades sociales y comportamentales para una participación constructiva. Al respecto, desde la Educación Social, estas herramientas tecnológicas se convierten en instrumentos capaces de desarrollar y estimular el pensamiento crítico en escenarios digitales, además de ser unos recursos imprescindibles para el empoderamiento ciudadano, donde la comunidad y el vínculo se produce y se disputa (Gozálvez-Pérez & Cortijo-Ruiz, 2023).

3. Problemáticas y dilemas socioeducativos

En la actual fase de plataformas confluyen tres tendencias que se entrelazan y se retroalimentan, configurando un sistema social dinámico y complejo con implicaciones directas en el ámbito socioeducativo (Zuckerfeld, 2020; Aparici et al., 2021). Estas tendencias -informatización, automatización y plataformización- no solo transforman la economía y el empleo, sino también la comunicación, la participación y, de manera creciente, la educación.

La informatización, entendida como *dataficación*, desplaza la generación de valor desde los bienes materiales hacia los datos, el software, los contenidos y los servicios digitales. Este proceso reconfigura el mercado laboral y demanda competencias vinculadas a la gestión, análisis y producción de información

digital (Aparici et al., 2021). En paralelo, la automatización impulsa el reemplazo del trabajo humano por tecnologías, abriendo dilemas sobre estabilidad laboral, reciclaje profesional y adaptación a nuevos nichos de empleo (Zukerfeld, op. cit.). Por su parte, la *plataformización* describe la expansión de plataformas digitales como infraestructuras transversales desde las que se realizan cada vez más actividades sociales (Pagola et al., 2023). Esta tendencia se intensifica cuando las *big tech* (p. ej., Google, Facebook o Microsoft) ocupan posiciones centrales en infraestructuras esenciales e influyen -desde intereses comerciales- en condiciones de equidad, especialmente en el ámbito educativo (Neut et al., 2024; Pagola et al., 2024; Aguayo et al., 2024).

Desde un enfoque complementario, la dataficación alude al proceso por el cual acciones cotidianas en la red (leer, comentar, compartir, reaccionar o permanecer conectado) se registran y se convierten en datos que pueden agregarse, compararse y utilizarse para orientar decisiones automatizadas. En la educación escolar se ha analizado cómo la dataficación y la automatización influyen en aquello que se valora y se mide, pero esta problemática también se traslada a las intervenciones socioeducativas cuando se emplean plataformas para la dinamización comunitaria o el acompañamiento de jóvenes (Williamson et al., 2023). En consecuencia, el reto no es solo pedagógico dado que exige que el trabajo socioeducativo en entornos digitales se sostenga en criterios de minimización de datos, transparencia, ética y cuidado, evitando que el registro y el perfilado de la actividad comprometan derechos o reproduzcan desigualdades (Hillman, 2023).

En otro orden, el concepto de *plataformización* (platformization) (Poell et al., 2022) es especialmente útil para la Educación Social, al entenderse como el proceso por el cual actividades sociales, culturales y económicas pasan a organizarse mediante plataformas (redes sociales virtuales, marketplaces, apps de reparto, plataformas educativas, etc.). Estas plataformas no solo facilitan interacciones: también influyen en cómo se produce, distribuye y consume información, servicios y relaciones. Para los/as educadores/as sociales esto implica una advertencia clave: muchas intervenciones orientadas a inclusión, convivencia o participación se desarrollan dentro de infraestructuras diseñadas con incentivos privados (captar atención, maximizar interacción y recopilar datos). Por ello, sin negar su potencial socioeducativo, se hace necesario problematizar cuestiones como quién define las reglas, qué ocurre con los datos y cómo se gestionan riesgos asociados a su pérdida, uso indebido o robo (Decuyper et al., 2021).

En educación, la preocupación por la *plataformización* fue advertida previamente (Van Dijck et al., 2018) y ganó relevancia tras la pandemia, cuando se consolidó la idea de "*plataformización de la educación*" como un fenómeno capaz de reorientar el sistema educativo (Rivas, 2021). De este modo emerge un dilema central: las plataformas prometen eficiencia, acceso y nuevas

oportunidades, pero también introducen tensiones vinculadas al control y la gobernanza de las interacciones.

Desde la definición de plataforma como estructura de mediación que facilita la interacción entre grupos, estas no operan solo como herramientas neutrales, sino como intermediarios que organizan, regulan y condicionan intercambios mediante algoritmos (Srnicek, 2017, cit. por Otero, 2023). En consecuencia, pueden estructurar relaciones sociales, económicas y culturales dentro del entorno digital: establecen reglas de acceso, jerarquizan visibilidades y gestionan flujos de información, delimitando quién participa, cómo y en qué medida (García-Pérez et al., 2025b). Este funcionamiento plantea dilemas socioeducativos de gran calado, porque la participación y la libertad de expresión pueden tensionarse ante la apertura inclusiva y la regulación de los algoritmos.

Así, estas tendencias impactan en el tejido social y en procesos clave para las/os educadoras/es sociales, tales como: empleo, comunicación, participación y ciudadanía. Las plataformas pueden favorecer espacios inclusivos y de empoderamiento, pero también generar escenarios en los que la intervención algorítmica reduce la autonomía y limita la expresión. Ante ello, el reto socioeducativo más inmediato es doble y supone educar el pensamiento crítico a la par que se promueve una alfabetización digital orientada a una ciudadanía empoderada (Aparici et al., 2021).

4. Participación social en el ecosistema digital

En el ecosistema digital, la participación social se potencia cuando se apoya en el derecho a la libertad de expresión y en la construcción de una ciudadanía digital orientada a un uso ético, responsable y socialmente constructivo (Cortesi et al., 2020). Las plataformas han ampliado las posibilidades de encuentro, interacción y movilización en ámbitos cívicos, comunitarios, culturales y políticos, pero esa apertura no garantiza por sí sola una participación crítica, equitativa ni significativa. Por ello, la Educación Social ha de comprender estas dinámicas y acompañarlas mediante acciones de dinamización, mediación y formación.

El activismo digital es una pieza central de este panorama, así el funcionamiento de las plataformas (p.e. mediante etiquetas) facilita identificar temas, agregar públicos y coordinar mensajes y acciones (Cortesi et al., op. cit.). La evidencia muestra repertorios diferenciados, desde acciones de bajo umbral (dar “me gusta”, compartir) hasta formas de implicación más comprometidas, con efectos en la participación política (Lin et al., 2026). En este sentido, el uso de redes sociales virtuales se ha asociado con distintas expresiones de participación política, aunque con variaciones según contextos y perfiles (Alodat et al., 2023), y se ha señalado que son especialmente los y las jóvenes quienes impulsan protestas en línea, recogidas de firmas o espacios cívicos

digitales (Visperas & Labayo, 2024). En otras ocasiones, este activismo digital en redes sociales virtuales también recoge una participación superficial de escaso esfuerzo y/o compromiso social y que se utiliza de forma rápida mediante retweets, emojis, likes, etc., sin un análisis crítico y sin influencia posterior en el comportamiento de las personas (Dhawan & Singh, 2025).

Siguiendo con la participación política, las plataformas digitales ofrecen la oportunidad de crear nuevas formas de *e-democracia* ya que facilitan la libertad de expresión, la crítica y la interacción desde diferentes perspectivas. En este sentido, Gómez-Rubio et al. (2024) enfatizan en el papel que tienen para ser precursores de una ciudadanía digital real, pero también, alertan sobre la necesidad de educación ya que estas están generando otras nuevas problemáticas como las *fakenews* o el *clicktivismo*. Es importante aquí aclarar conceptos importantes para comprender esta situación. En primer lugar, las *fakenews* que hacen referencia a información falsa o distorsionada creada de forma intencional para defraudar, moldear percepciones u obtener beneficios económicos (Selnes, 2024), y que gracias a la amplitud que ofrecen estas plataformas y a los algoritmos que favorecen el *engagement* por encima de la verificación de información, el eco de estos mensajes se distribuye rápidamente. En segundo lugar, el término *clicktivismo* que surge de la combinación de "click" (clic) y "activism" (activismo) que se caracteriza por ser una modalidad de participación política que requiere un esfuerzo mínimo por parte del usuario, limitado esencialmente a la realización de un clic o una interacción digital sencilla (Visperas & Labayo, 2024; Lin et al., 2026).

En el plano cívico y comunitario, las plataformas facilitan la organización colectiva, la visibilización de problemáticas y la creación de redes de apoyo (García-Pérez et al., 2025a). Sin embargo, también hacen visibles brechas y desigualdades: hay participación fragmentada y colectivos infrarepresentados o excluidos (García-Pérez et al., 2024). Estas desigualdades no dependen solo del acceso, sino también de la preparación y las competencias digitales vinculadas al origen socioeconómico, que condicionan las posibilidades reales de participación y aprendizaje en línea (van de Werfhorst et al., 2022). Además, la desigualdad digital puede expresarse en daños y autocensura asociados a privacidad y desconfianza, reduciendo la disposición a participar (Meier & Bol, 2025). En consecuencia, resulta clave promover pensamiento crítico y ciudadanía activa coherente con demandas democráticas y participativas (Lorenzo-Campos & Caballo-Villar, 2024).

Comprender esta participación exige asumir que participar en Internet no es solo "estar conectado": la participación digital es situada y relacional, depende de comunidades, normas, apoyos y trayectorias (Wenger, 1998). También requiere leer críticamente las plataformas, mediante alfabetización institucional y atendiendo a las *affordances*, es decir, a cómo el diseño facilita, premia o dificulta acciones y moldea la interacción (Boyd, 2014). En comunidades en línea, además, enseñar-aprender y participar se construyen de forma desigual:

hay observadores, participantes ocasionales y líderes, y avanzar hacia una participación significativa requiere normas, cuidado, reconocimiento y facilitación (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

La participación cultural y política se despliega igualmente en clave de producción y colaboración. La cultura participativa subraya que la desigualdad también aparece como brecha de participación, ligada a apoyos, alfabetizaciones y reconocimiento (Jenkins et al., 2009), y su evolución hacia la política participativa advierte de no reducir la participación a métricas, reconociendo la conexión entre lo cultural y lo cívico (Jenkins, 2024). Estas expresiones pueden adoptar formatos visuales y multimodales que construyen comunidad y mensajes cívicos (Jiang & Gu, 2022), pero están condicionadas por la lógica de plataforma. En esta misma línea, el aprendizaje conectado integra intereses, relaciones de pares y apoyos institucionales, tendiendo puentes hacia oportunidades, aunque recuerda que la conectividad no garantiza inclusión si no se atiende a la equidad (Ito et al., 2013; Livingstone, 2013) y a los cuidados necesarios en contextos de vulnerabilidad y desplazamiento (Reynolds et al., 2025). Finalmente, la mediación algorítmica -personalización y recomendación- condiciona visibilidad y acceso, por lo que se vuelve imprescindible una alfabetización algorítmica que ayude a comprender sesgos, curación de noticias y polarización, vinculándolo con derechos, gobernanza de datos y estrategias comunitarias de cuidado (Jenkins et al., 2009; Tayie & Mansour, 2025).

5. Intervención socioeducativa: modelos, diseño y recomendaciones aplicadas

La participación social aborda las acciones de intervención e interacción de los ciudadanos, caracterizadas por las diversas demandas de cada escenario de la sociedad en que se desarrolla. Estas dinámicas sociales se han visto intervenidas de forma directa por los avances tecnológicos de las últimas décadas (Lobo, 2021). Por lo tanto, requieren de una intervención socioeducativa que desarrolle competencias individuales y colectivas, mediante una formación integral que provea los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para afrontar los cambios tecnocientíficos y humanísticos que se están gestando con la participación y el empoderamiento de los ciudadanos (Lobo, op. cit.).

Para asumir la toma de decisiones y la participación activa de las personas y grupos sociales, es necesario desplegar una corresponsabilidad en términos de igualdad en los contextos en que desenvuelven para actuar en pro del bienestar colectivo. Indudablemente, el empoderamiento social es una concepción a partir de la cual, se considera que las personas actúen, asumiendo de manera consciente las decisiones, de esta manera dan sentido a sus actuaciones, respondiendo a sus inquietudes de qué, porqué, cómo y para

qué participan (Zimmerman, 2000). En este contexto, la intervención socioeducativa debe ser el vínculo que considere como un empoderamiento individual, es el primer paso hacia una posterior toma de decisiones organizacionales y comunitarias.

5.1. Principios y modelos de intervención socioeducativa

La intervención socioeducativa dirigida a la promoción de los procesos de empoderamiento y participación social en contextos digitales debe de poner de manifiesto la importancia de trabajar desde modelos de aprendizaje que favorezcan no solo el desarrollo personal y social, sino también, el desarrollo comunitario, la cohesión social y la inclusividad. Para ello, es imprescindible sustentar toda intervención en los principios del diseño socioeducativo, considerándose pilares fundamentales para crear programas que transformen realidades sociales. Estas líneas directrices que se aplican bajo un enfoque de justicia social y derechos humanos son las siguientes (Mamas y Mallén-Lacabra, 2025): 1) *Equidad*: No consiste en ofrecer a todo el mundo los mismos recursos, sino de identificar las barreras específicas de cada grupo para ofrecer la respuesta necesaria que garantice resultados similares. En el diseño, implica adaptar metodologías para poblaciones vulnerables; 2) *Cuidado (Ética del Cuidado)*: Sitúa las relaciones humanas y el bienestar emocional en el centro. El diseño no solo busca transmitir conocimientos, sino sostener la vida, fomentando entornos seguros, de apoyo mutuo y reconocimiento de la vulnerabilidad; 3) *Agencia*: Empodera a las personas para que sean protagonistas de su propio proceso. El diseño debe permitir que el participante tome decisiones, actúe sobre su entorno y desarrolle la capacidad de transformar su propia realidad; 4) *Inclusión*: Asegura que todas las personas, sin importar su origen, identidad o capacidad, participen plenamente. Utiliza marcos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para crear entornos accesibles desde el inicio; y, 5) *Ética*: Guía la práctica mediante la responsabilidad, la transparencia y el respeto a la dignidad humana. En el contexto actual, incluye la ética digital, asegurando la privacidad de los datos y el uso crítico de la tecnología.

En el marco de estos principios surgen modelos de intervención socioeducativa que buscan transformar realidades mediante la acción comunitaria, el desarrollo crítico y la autogestión de los individuos. En un contexto global marcado por la digitalización y la expansión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), cabe destacar el modelo de capacitación en Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (en adelante, TEP). Este enfoque busca transformar a los usuarios de consumidores pasivos a creadores activos, fomentando la cohesión social, la ciudadanía activa y la autoexpresión mediante las redes sociales, blogs y herramientas colaborativas en línea (Mota et al., 2025).

5.2. Metodologías y estrategias innovadoras de dinamización y participación social mediante el modelo de intervención socioeducativa TEP

El modelo Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación supone una evolución conceptual respecto a los enfoques centrados exclusivamente en las TIC (acceso a la información) y las TAC (uso para el aprendizaje), al situar en el centro la agencia, la participación significativa y la transformación social. Desde esta perspectiva, las tecnologías digitales no constituyen únicamente herramientas instrumentales, sino entornos sociotécnicos donde se configuran relaciones, identidades, prácticas colaborativas y procesos de construcción colectiva de conocimiento (Valdivia & Alguacil, 2025).

En coherencia con este enfoque, el diseño de intervenciones socioeducativas basadas en el modelo TEP se articula en torno a metodologías activas que promueven implicación, corresponsabilidad y producción social de conocimiento. A continuación, se presentan algunas estrategias clave que muestran su potencial aplicado.

- *Aprendizaje-Servicio Digital (e-ApS)*. Esta estrategia amplía el modelo clásico de Aprendizaje-Servicio al incorporar entornos virtuales, plataformas colaborativas y redes sociales como espacios de intervención comunitaria. Esta modalidad permite que el servicio se desarrolle en formato remoto o híbrido, favoreciendo la inclusión de colectivos con limitaciones geográficas, funcionales o temporales. Ya en la segunda década de este siglo, Ito y colaboradores (2013) desarrollaron la iniciativa *connected learning* que movilizó comunidades juveniles en línea para desarrollar campañas solidarias y acciones de justicia social inspiradas en narrativas culturales compartidas. En esta comunidad se generó un espacio de participación cívica.

En el contexto universitario español, encontramos el ejemplo del curso #UAMskills de identidad digital hacia una experiencia expandida y conectada (González-Patiño & Esteban-Guitart, 2021), en la que el alumnado desarrolló proyectos abiertos en red para generar contenidos públicos, interactuar con comunidades externas y construir identidad digital reflexiva.

- *Mentorización entre pares y redes de apoyo*. Estas metodologías se constituyen como estrategias clave para fortalecer capital social, inclusión y sostenibilidad de las intervenciones. En entornos digitales, estas dinámicas permiten acompañar procesos de integración, aprendizaje y participación progresiva. Un ejemplo significativo lo encontramos en el uso informativo de las redes sociales digitales y su asociación positiva con mayores niveles de capital social y participación cívica (Gil de Zúñiga et al., 2012), así como con distintas formas de participación política y

comunitaria (Boulianne, 2015). Estos trabajos respaldan la idea de que las redes de apoyo digitales pueden convertirse en infraestructuras de participación siempre y cuando existan condiciones de confianza, reciprocidad y objetivos compartidos.

- *Comunidades temáticas de impacto*. La intervención socioeducativa basada en el modelo TEP puede estructurarse en torno a comunidades temáticas orientadas a necesidades sociales concretas. A continuación, se presentan ejemplos en cuatro ámbitos prioritarios, a saber:

1) *Salud*: creación de espacios multidisciplinares en la red para formación biosanitaria y programas que promueven hábitos saludables mediante herramientas digitales. Al respecto se destaca el modelo integrado de empoderamiento y apoyo social en la gestión de enfermedades crónicas desarrollado por Hurtado Illanes (2024) que muestra cómo el empoderamiento individual, la participación activa y el desarrollo comunitario interactúan para mejorar la autonomía y la calidad de vida.

2) *Empleo*: desarrollo de competencias digitales y habilidades blandas esenciales para el mercado laboral actual. En el caso anteriormente presentado, #UAMskills, la construcción reflexiva de identidad digital favoreció la empleabilidad y la proyección profesional del estudiantado.

3) *Convivencia e Inclusión*: proyectos diseñados para reducir la brecha digital y fomentar inclusión de colectivos con discapacidad en entornos virtuales. En el Handbook de Educación para la Ciudadanía Digital del Consejo de Europa (2019) se proporciona un marco estructurado para trabajar dimensiones como acceso e inclusión, ética y empatía, bienestar y derechos digitales. Este enfoque permite el diseño de proyectos que aborden la brecha digital, la prevención de riesgos y la convivencia en entornos virtuales desde una perspectiva de derechos humanos.

4) *Ocio educativo y cultura participativa*: uso de redes sociales y plataformas interactivas para generar ocio educativo y participativo que refuerce el sentimiento de comunidad. En este sentido, el análisis comparativo entre zine y podcast como medios alternativos (García-Marín, 2020) evidencia cómo la cultura participativa trasciende lo tecnológico y se inserta en tradiciones de producción cultural alternativa. Desde el modelo TEP, el uso de podcast, narrativas transmedia o creación de contenidos en redes sociales puede orientarse a la generación de espacios de ocio educativo donde los participantes ejercen autoría, creatividad y pensamiento crítico.

6. Conclusiones

Las plataformas digitales, las redes sociales y las comunidades virtuales se han convertido en escenarios centrales donde se construyen aprendizajes, vínculos, identidades y participación. Esto sitúa a la Educación Social ante un ecosistema digital que atraviesa la vida cotidiana y condiciona el acceso a oportunidades y la capacidad de incidencia social, por lo que ya no es posible entender la intervención socioeducativa al margen de estos entornos.

A su vez, las plataformas digitales ofrecen potencial para generar comunidades de aprendizaje, apoyo y empoderamiento, pero también plantean dilemas relevantes: lógicas de mercado, captura de datos, gobernanza algorítmica, polarización, estigmatización, privacidad y accesibilidad. Por ello, la intervención debe integrar una mirada pedagógica con una mirada ética y crítica sobre cómo se organiza la visibilidad y la participación en lo digital.

Bibliografía

- Aguayo, P., Blanco-Navarro, M., Lozano-Mulet, P., & Dussel, I. (2024). Plataformización educativa y profesionalidad docente: tensiones y nudos críticos. *EduTec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 87, 74. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3107>
- Alodat, A. M., Al-Qora'n, L. F., & Abu Hamoud, M. (2023). Social Media Platforms and Political Participation: A Study of Jordanian Youth Engagement. *Social Sciences*, 12(7), 402. <https://doi.org/10.3390/socsci12070402>
- Aparici, R., Bordignon, F. R. A., & Martínez-Pérez, J. (2021). Alfabetización algorítmica basada en la metodología de Paulo Freire. *Perfiles Educativos*, 43, 36. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.especial.61019>
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Boulianne, S. (2015). Social media use and participation: A meta-analysis of current research. *Information, Communication & Society*, 18(5), 524-538. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1008542>
- Chávarry, R. del P. R., Terrón, A. M., Ariza, J. M. R., & Chinguel, G. R. C. (2023). Implicaciones sociales de la irrupción del Big Data y la robótica: un análisis prospectivo en docentes hispanoamericanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 115. <https://doi.org/10.6018/reifop.543871>
- Consejo de Europa. (2019). *Digital citizenship education handbook*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16809382f9>

- Cortesi, S., Hasse, A., Lombana-Bermúdez, A., Kim, S., & Gasser, U. (2020). Youth and Digital Citizenship+ (Plus): Understanding Skills for a Digital World. *SSRN Electronic Journal*, 14(2). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3557518>
- Così, E., Contreras, S. C., Concha, V. Y. L., & Gil, W. Z. (2023). El factor inclusivo de las redes sociales: El potencial de las tecnologías digitales en la educación. *Revista de Climatología*, 23, 2639. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.2639-2647>
- Decuyper, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- Dhawan, D., & Singh, A. (2025). Brand Love in the Scroll Economy: Emotional Dimensions of Online Consumer Brand Engagement. *RePEc: Research Papers in Economics*, 13(3), 325-341. <https://econpapers.repec.org/RePEc:rfa:smc:nl:v:13:y:2025:i:3:p:325-341>
- Fernández, Á. (2022). Influencia y evolución de Internet en la Comunicación de la Ciencia y sus fuentes. *Fonseca, Journal of Communication*, (25), 5-22. <https://doi.org/10.14201/fjc.29539>
- Gallardo-Camacho, J., & Jorge-Alonso, A. (2024). La baja interacción del espectador de vídeos en Internet: caso Youtube España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2010-1091>
- Gallardo-Gálvez, C. (2024). 'ESCARP' Método de educación musical tecnológico y lúdico: implementación en pandemia y post pandemia. *Tercio Creciente*, (25), pp. 81-107. <https://10.17561/rtc.25.7799>
- Gallardo-López, J. A., & López-Noguero, F. (2020). Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *Alteridad*, 15(2), 174. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03>
- García-Marín, D. (2020). Del zine al podcast. Repensar la cultura de la participación desde un análisis comparativo de los medios alternativos. *Doxa Comunicación*, 30, 107-125. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n30a5>
- García-Pérez, M., Rodríguez-Fernández, S., & Galán-Casado, D. (2024). Empoderamiento y estigma virtual en redes sociales de las personas con discapacidad y trastorno mental: Propuesta socioeducativa. *EPSIR: European Public & Social Innovation Review*, 9. <https://doi.org/10.31637/EPSIR-2024-1394>
- García-Pérez, M., Rodríguez-Fernández, S., & Galán-Casado, D. (2025a). Análisis del Estigma Virtual y su Impacto Socioeducativo: Campañas de

Sensibilización hacia Personas con Discapacidad y Trastorno Mental. *VISUAL REVIEW: International Visual Culture Review*, 17(5). <https://doi.org/10.62161/REVISUAL.V17.5928>

García-Pérez, M., Rodríguez-Fernández, S., & Galán-Casado, D. (2025b). Inteligencia artificial y derechos digitales: desafío socioeducativo ante el estigma digital. En M. García Pérez (dir.) *Inteligencia artificial y otros demonios en educación* (pp. 37-58). Dykinson.

Gil de Zúñiga, H., Jung, N., & Valenzuela, S. (2012). Social media use for news and individuals' social capital, civic engagement and political participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(3), 319–336. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01574.x>

Gómez Rubio, L., López Vidales, N., & Vicente Torrico, D. (2024). De la necesidad de socializar al fast-ocio digital: una infinita conversación juvenil en redes sociales. *Vivat Academia*, 157. <https://doi.org/10.15178/va.2024.157.e1542>

Gómez-Trigueros, I. M., & Yáñez de Aldecoa, C. (2023). The digital gap in the educational context: education and learning for the digital citizen. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, (30), 39-45. <https://doi.org/10.7203/realia.30.25898>

González-Patiño, J., & Esteban-Guitart, M. (2021). La transformación hacia experiencias expandidas en educación superior: Curso #UAMskills de identidad digital. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 65(21). <https://doi.org/10.6018/red.433881>

Gozálvez-Pérez, V. & Cortijo-Ruíz, G. (2023). Desarrollo humano y redes sociales. Hacia un ethos democrático e intercultural en sociedades mediáticas. *Sophía: Colección de Filosofía de la Educación*, 34, 41-64. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.01>

Grané, J. (2021). ¿Jaque mate digital a la humanidad? Educar humanos y resiliar en la era de la inteligencia artificial. *DEDiCA. Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (18), 1-24. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi18.21000>

Hillman, V. (2023). Bringing in the technological, ethical, educational and social-structural for a new education data governance. *Learning, Media and Technology*, 48(1), 122–137.

Hurtado Illanes, M. (2024). *Diseño de un modelo integrado para el empoderamiento individual y el apoyo social en la gestión del conocimiento de enfermedades crónicas* (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de Catalunya.

- Ilomäki, L., Lakkala, M., Kallunki, V., Mundy, D., Romero, M., Romeu, T., & Gouseti, A. (2023). Critical digital literacies at school level: A systematic review. *Review of Education, 11*(3), e3425. <https://doi.org/10.1002/rev3.3425>
- Ito, M., Gutierrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., & Watkins, S. C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub.
- Jenkins, H. (2024). The path from participatory culture to participatory politics: A critical investigation—An interview with Henry Jenkins. *Communication and the Public, 9*(1). <https://doi.org/10.1177/20570473231224816>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press.
- Jiang, L., & Gu, M. M. (2022). Understanding youths' civic participation online: A digital multimodal composing perspective. *Learning, Media and Technology, 47*(4), 537–556. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2044849>
- Lardies, F., & Potes, M. V. (2022). Redes sociales e identidad: ¿desafío adolescente? *Avances en Psicología, 30*(1), 1. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2022.v30n1.2528>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lin, F., Zhi, P., Meng, X., Zhang, N., & Skoric, M. (2026). Clicktivism vs. commitivism: An empirical study on the relationship between social movement participation and vote intention. *Frontiers in Political Science, 7*. <https://doi.org/10.3389/fpos.2025.1690029>
- Livingstone, S. (2013). Connected learning: A research agenda. En M. Ito et al., *Connected learning: An agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub.
- Lobo, E. (2021). Concepciones del empoderamiento educativo para la participación social. *Scientiarium, (2)*. <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/272>
- Logan, A. (2016). *Digital Citizenship in 21st Century Education*. Dominican University of California. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2016.edu.08>
- Lorenzo-Campos, A., & Caballo-Villar, B. (2024). Asociacionismo, participación y desarrollo comunitario durante la pandemia. Un estudio en la ciudad de

Mamas, C. y Mallén-Lacambra, C. (2025). Ética de los cuidados: una base teórica para la inclusión relacional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 99-124. <https://doi.org/10.14201/teri.32183>.

Meier, Y., & Bol, N. (2025). Unequal experiences, unequal outcomes? Digital inequalities in experiencing online benefits and privacy harms, mistrust, and self-inhibiting behaviors. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 30(5), zmaf016. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmaf016>

Merino, M. (2025). Limitaciones burocráticas en infraestructura pasiva de telecomunicaciones en Lima Metropolitana (2021–2024). *IUSTITIA*, 23(26), 71-132. <https://doi.org/10.15332/iust.v23i26.3260>

Mota, K., Moyano, G., Quiñones, J. Z. y Solís, D. J. (2025). Tecnologías para el empoderamiento y la participación como herramienta en la Educación Superior. *Revista multidisciplinaria voces de américa y el caribe*, 2(1), 395-415. <https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v2i1.125>.

Neut, P., Blanco-Navarro, M., Lozano-Mulet, P., & Dussel, I. (2024). Plataformización educativa y profesionalidad docente: tensiones y nudos críticos. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (87), 74–89. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3107>

Nieto-Ariza, M. C., López-Pastor, A. T., & Sánchez, Á. J. (2024). Programa “Buen trato” para mejorar las relaciones socioafectivas mediante la comunicación digital en adolescentes. *Revista Española De Comunicación En Salud*, 15(2), 90-99. <https://doi.org/10.20318/recs.2024.8250>

Otero, A. (2023). Juventudes, cooperativismo y plataformas digitales. Una experiencia argentina en construcción. *Revista de Ciencias Sociales*, 180, 91. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i180.55838>

Pagola, L., Zanotti, A., & Grasso, M. (2024). Reflexiones sobre plataformización universitaria y pedagogía. Experiencias en la provincia de Córdoba, Argentina. *InMediaciones de la Comunicación*, 19(1), 283-300. <https://doi.org/10.18861/ic.2024.19.1.3572> .

Peres, R. S., & Sá, N. O. de. (2019). Ferramentas web 2.0 em unidades de informação: aspectos de divulgação e melhora contínua identificados em artigos científicos. *Informação & Informação*, 24(2), 263–286. <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2019v24n2p263>

Poell, T., Nieborg, D. B., & Duffy, B. E. (2022). *Platforms and cultural production*. Polity Press.

- Polanco-Levicán, K., & Salvo-Garrido, S. (2022). Understanding social media literacy: A systematic review of the concept and its competences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8807. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148807>
- Reynolds, A., Boateng, S., Akello, M., Nanyunja, S., Atherton El-Amine, B., Mulondo, A., Gallagher, M., Falisse, J.-B., & Cole, G. (2025). Connected learning as collaboration and psychosocial support: A critical reflection on a bridging programme for refugees in Uganda. *Journal of Interactive Media in Education*, 2025(1), Article 5. <https://doi.org/10.5334/jime.879>
- Rivas, A. (2021). *La plataformización de la educación: Un marco para definir las nuevas orientaciones de los sistemas educativos híbridos*. OIE-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377733_spa
- Rivera, A.M. (2023). Educación y tecnologías de la información: límites en el uso de las redes sociales: Límites en el uso de las redes sociales. (2023). *Sophia*, 19(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1294>
- Rodríguez-Torre, I., Gezuraga-Amundarain, M., & Darretxe-Urrutxi, L. (2023). Social Education in Social Media: An International Systematic Review. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17171>
- Ruiz-Corbella, M., & De-Juanas, Á. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *Estudios sobre Educación*, 25, 95–113. <https://doi.org/10.15581/004.25.1883>
- Selnes, F. N. (2024). Adolescents' experiences and (re)action towards fake news on social media: perspectives from Norway. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04237-1>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra. <https://cajanegraedi-tora.com.ar/libros/capitalismo-de-plata-formas-nick-srnicek/>
- Tayie, S. S., & Mansour, A. (2025). Fostering algorithmic literacy in education: Navigating news personalization, bias and polarization (A systematic review). *Comunicar*, 33(82), 127–137. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16388403>
- Valdivia Vizarreta, P., & Alguacil Mir, L. (2025). Redes sociales y vínculos: Revisión sistemática (PRISMA) sobre el impacto del capital social en comunidades de jóvenes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 209–227. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.46.12

- Valencia, A. T., & Figueroa, R. E. (2023). Incidencia de la Inteligencia Artificial en la educación. *Educatio Siglo XXI*, 41(3), 235–264. <https://doi.org/10.6018/educatio.555681>
- van de Werfhorst, H. G., Kessenich, E., & Geven, S. (2022). The digital divide in online education: Inequality in digital readiness of students and schools. *Computers & Education Open*, 3, 100100. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100100>
- Van Dijck, J., Poell, T. & de Waal, M. (2018). *The Platform Society*. Oxford Academic Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001>
- Visperas, J., & Labayo, C. C. (2024). Youth netizens as global citizens: digital citizenship and global competence among undergraduate students. *Frontiers in Communication*, 9. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1398001>
- Wendt, R., Naderer, B., Bachl, M., & Rieger, D. (2023). Social media literacy among adolescents and young adults: Results from a cross-country validation study. *Social Media + Society*, 9(4), 20563051231216965. <https://doi.org/10.1177/20563051231216965>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Williamson, B., Macgilchrist, F., & Potter, J. (2023). Re-examining automation, AI and datafication in education. *Learning, Media and Technology*, 48(1), 1-5.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. En J. Rappaport & E. Seidman (Eds). *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). NY: Kluwer
- Zukerfeld, M. (2020). Bits, plataformas y autómatas. Las tendencias del trabajo en el capitalismo informacional. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 4(7), 1-50. <https://ojs.ceil-conicet.gov.ar/index.php/lat/article/view/623>
- Zukerfeld, M., & Yansen, G. (2022). Plataformas. Una introducción: la cosa, el caos, humanos y flujos. *Redes Revista de Estudios Sociales de La Ciencia y La Tecnología*, 27(53). <https://doi.org/10.48160/18517072re53.167>

Videojuegos como recurso educativo para incorporar la perspectiva de género en la Educación Social

Alain Presentación-Muñoz
Universidad de Extremadura
alain@unex.es

Mario Cerezo-Pizarro
Universidad de Extremadura
mariocp@unex.es

1. Introducción

En los últimos 20 años, la investigación en materia de género ha crecido exponencialmente, abordando problemáticas como la desigualdad en el trabajo, la brecha salarial, la representación de la mujer en la ciencia y política, o la educación. Los temas más relevantes han sido la participación de las mujeres en el mundo laboral, el acceso a la educación, el liderazgo y el emprendimiento femenino (Budig et al., 2021).

Factores como segregación ocupacional, la perpetuación de los estereotipos de género o la falta de autoconfianza generada influyen en la brecha existente entre hombres y mujeres, más allá de la educación o la propia experiencia. La evidencia empírica demuestra que las diferencias y relaciones de género influyen de manera significativa en la salud, el bienestar, la economía y la vida social de las personas, y que ignorarlas puede conducir a resultados sesgados y a la perpetuación de desigualdades (Tricco et al., 2023).

Avanzar en estudios de género no responde, por tanto, solo a una demanda ética, sino que lo hace ante una evidencia empírica. Por ello, resulta productivo que desde las instituciones educativas se trabaje en aras de conseguir una igualdad real y socialmente extendida (Rosa y Clavero, 2022).

Considerando el impacto de la tecnología y los medios audiovisuales en la sociedad contemporánea, y en particular en la educación, es conveniente plantearse la necesidad de que la investigación tome todas las herramientas a

su alcance, para evaluarlas y utilizarlas de forma consciente, también en materia de construcción de la igualdad (Area y Adell, 2021).

1.1. Impacto de los videojuegos en la cultura

Los videojuegos actúan como poderosas herramientas capaces de representar elementos culturales, reflejando y perpetuando normas, valores y estereotipos, a la vez que ofrecen espacios para la reflexión crítica (Chen, 2025). En el ámbito internacional, esta industria se integra en el marco de las industrias culturales, caracterizada por una economía política que articula su producción, distribución y consumo bajo diversas influencias sociales y económicas. Esta dinámica busca consolidar la legitimidad institucional de los videojuegos para posicionarlos como verdaderos artefactos culturales (Muriel y Crawford, 2018).

De este modo, se subraya su profundo significado estético y cultural, destacando su capacidad para influir en la construcción de identidades y narrativas sociales, mucho más allá del simple entretenimiento (Yu et al., 2025). Al trascender su naturaleza lúdica, se han convertido en una práctica muy extendida. Por ello, poseen un enorme potencial para la educación social: facilitan el conocimiento cultural, desarrollan competencias interculturales, fomentan la empatía hacia diversas realidades y permiten cuestionar los estereotipos (Chen, 2025).

1.2. Videojuegos como agente entre géneros

Los videojuegos, como herramientas pedagógicas, poseen un potencial transformador para abordar la brecha de género y reconfigurar los roles de género, siempre que se enfrenten los desafíos estructurales, de representación y de dinámicas sociales que caracterizan tanto a la industria como a las comunidades de jugadores (Crespo, 2024). En el ámbito educativo, los entornos basados en videojuegos pueden promover la participación activa de mujeres y otros grupos subrepresentados, contribuyendo a dismantelar estereotipos y barreras sociales (Valdés-Argüelles et al., 2024).

Algunas revisiones sistemáticas identifican múltiples juegos educativos que abordan estereotipos, violencia de género y consentimiento, logrando aumentos medibles en conciencia y actitudes igualitarias, sobre todo en adolescentes (Barrera Yañez et al., 2020; Esposito et al., 2024). También, juegos narrativos no estereotipados, como *Horizon Zero Dawn*, pueden cuestionar normas de género y ofrecer modelos alternativos de feminidad y masculinidad, con potencial educativo en la socialización de género (Forni, 2020).

La incorporación de personajes femeninos diversos y empoderados en las narrativas de los videojuegos no solo enriquece la percepción de los roles de género, sino que también proporciona modelos positivos para las personas jugadoras, fomentando una comprensión más inclusiva de la identidad. Asimismo, al integrar temáticas de igualdad y diversidad en sus narrativas, los

videojuegos pueden sensibilizar a las audiencias sobre problemáticas sociales reales, desafiando prejuicios arraigados. Como recursos educativos, estos permiten trabajar competencias como la empatía, el respeto y la reflexión crítica sobre cuestiones como la discriminación y la violencia de género, tanto en el entorno digital como en el mundo real (Marín et al., 2024). Además, los proyectos educativos que aprovechan los videojuegos facilitan la visibilización y el combate contra el sexismo y los discursos de odio, al tiempo que promueven la diversidad y el respeto en las comunidades en línea (Crespo, 2024).

1.3. Videojuegos para el aprendizaje en el contexto universitario

La introducción de videojuegos en el aprendizaje universitario responde a la necesidad de innovar en la educación para adaptarla a estudiantes de la era digital. La investigación empírica en el ámbito de la educación superior indica impactos beneficiosos en el rendimiento académico (Bello y González, 2023) cuando las experiencias de aprendizaje se diseñan estratégicamente y se corresponden con los objetivos educativos. Concretamente, existen evidencias sobre el aumento de la motivación, el desarrollo de habilidades blandas, el aprendizaje activo y la interacción social (Martín-Hernández et al., 2021).

La incorporación de los videojuegos en la educación superior enfrenta varios desafíos organizativos, técnicos y epistemológicos que requieren una gestión cuidadosa a través del diseño estratégico y la formulación de políticas institucionales. La falta de tiempo y recursos por parte del profesorado (Balakrishna, 2023), el formato de las aulas, así como la dificultad para elegir y combinar elementos lúdicos adecuados (López Gómez et al., 2023) se erigen como barreras a la hora de su implementación.

2. Implementando videojuegos en educación superior: estrategias docentes de implementación

La evidencia indica que los videojuegos, especialmente los multijugador cooperativos, fomentan habilidades de comunicación, coordinación social y toma de perspectiva (Williams et al., 2006). Además, los juegos diseñados con dilemas morales o narrativas de grupos vulnerables (refugiados o personas con discapacidad) estimulan el razonamiento ético, aumentan la empatía y reducen prejuicios, siempre que exista una mediación pedagógica que fomente la reflexión (Grossard et al., 2017).

Los juegos cooperativos fortalecen la confianza y la cohesión grupal al priorizar objetivos compartidos sobre la competencia, consolidando normas de apoyo mutuo entre los participantes (Dahya, 2009). No obstante, la eficacia de esta colaboración no es automática; requiere un diseño instruccional sólido, andamiaje pedagógico y una facilitación que asegure interacciones

productivas (Maguth et al., 2015). Bajo este precepto, es fundamental seguir las siguientes estrategias:

- Definir objetivos claros: es imperativo establecer una justificación pedagógica sólida que trascienda el contenido temático. La intervención debe alinear las mecánicas y dinámicas del juego con la profundidad de los objetivos de aprendizaje previstos (López Gómez et al., 2023).
- Formación docente: la capacitación previa del profesorado es un factor crítico. Una formación especializada permite diseñar actividades que aseguren el aprendizaje significativo y sostengan la motivación del alumnado durante el proceso (Díaz et al., 2020).
- Selección adecuada: la elección del software debe basarse en un testeo previo exhaustivo, evitando depender exclusivamente de guías comerciales. Es fundamental que el título seleccionado se vincule estrictamente con las habilidades y competencias que se pretenden desarrollar (López Gómez et al., 2023).
- Diseño y planificación de la experiencia: La viabilidad del proyecto depende de la gestión logística del aula, incluyendo la optimización del tiempo disponible y la adecuación de los recursos tecnológicos al contexto educativo específico (García-Mejía y De-La-Herrán, 2024).
- Evaluación y retroalimentación: resulta esencial implementar mecanismos de evaluación mediante herramientas validadas para medir la eficacia de la experiencia. Este proceso permite identificar áreas de mejora y contribuye a la difusión de datos en la comunidad investigadora (López Gómez et al., 2023).

3. Del experimento a la evidencia: videojuegos con carácter social

La evidencia académica necesita, no obstante, de experiencias e investigaciones que la avalen. En este sentido, se considera necesario exponer algunos ejemplos de videojuegos e investigaciones desarrolladas en contextos, nacionales o internacionales que permiten demostrar la capacidad de los videojuegos de desarrollar consciencia y reflexión respecto a los problemas de género e igualdad.

A continuación, se exponen brevemente 6 títulos de videojuegos, acompañados de una breve descripción de estos y de la argumentación académica de las investigaciones que los expusieron.

Virago (saga): Compuesta por varias entregas: *Virago*, *Virago: Trepidation*, *Virago Herstory* o *Virago: Reality New*; esta saga de videojuegos narra a través de su contexto audiovisual el acoso, abuso familiar y sobre la salud mental que se desarrollan sobre las mujeres en las situaciones más cotidianas. La historia se centra en cómo la protagonista, una niña vulnerable huye de un hogar marcado por el divorcio y el abuso emocional de su madre, para enfrentar un acoso psicológico que desencadena en alucinaciones. La violencia de género y los traumas infantiles son ejes principales de esta saga de cuatro videojuegos (Cerezo-Pizarro et al., 2025). Ha sido desarrollada por el estudio Honest Chronicle.

Tsiunas: se define como un juego para transformar las relaciones desiguales entre mujeres y hombres. Es una herramienta educativa destinada a jóvenes de entre 12 y 19 años que cuenta con el apoyo de la Organización de las Naciones Unidas. Se desarrolla dentro del contexto de una granja virtual, a través de la que se presentan varios desafíos interactivos donde el jugador o jugadora debe tomar decisiones para intervenir a tiempo, frente a situaciones de discriminación y violencia de género, destacándose por su validez en la lucha contra los estereotipos o la construcción de desigualdades dentro de las relaciones. Destaca, además, por ayudar al desarrollo de las masculinidades corresponsables a través de elementos propios de la cultura indígena. Fue desarrollado por estudiantes de la Universidad de Cauca, en Colombia (Gonzalez et al., 2022).

Poder Violeta 2: está ambientado en las calles de Bogotá, en las que una joven se enfrenta diariamente a situaciones de acoso sexual que suceden en el transporte público. La mecánica del juego consiste en avanzar en su trayecto esquivando obstáculos que representan situaciones reales tales como tocamientos no consentidos, miradas invasivas o comentarios sexistas. Para conseguirlo, la protagonista-jugadora puede utilizar los "poderes violetas" que sirven para defenderse, paralizando a los agresores. Este videojuego se creó en un proyecto de investigación y creación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Torres-Parra et al., 2025). De él, la investigadora de la Universidad de Sevilla, Tobar-Fernández (2023) realizó un estudio de caso, concluyendo que el videojuego es un elemento que mueve masas socialmente y que, por ello, tiene especial potencial en la educación.

Chuka: Rompe el Silencio: es sin duda una propuesta rompedora, pues busca enseñar a las niñas a enfrentarse a la violencia psicológica, física y sexual. Para ello construye la historia de una youtuber se enfrenta a monstruos simbólicos que representan elementos como los estereotipos de género, enseñándoles a identificarlos y combatirlos desde edades tempranas. Este videojuego está creado por la Organización de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito en México (Barrera Yañez et al., 2025).

A *Comfortable Burden*: es una propuesta que nos invita a reflexionar sobre la carga mental y el reparto de las tareas domésticas. Lo hace a través de dos adorables nutrias que tienen que repartir las tareas del hogar, a medida que avanza el juego, el reparto comienza a mostrarse desigual. De hecho, dependiendo del personaje, algunas tareas deben realizarse por intuición; sin embargo, en el otro, cuenta con una lista. Aborda así desde la perspectiva de género la carga mental que suponen dichas tareas y cómo afectan dentro de las relaciones de pareja y la construcción de un mundo más igualitario (Cerezo-Pizarro et al., 2025). Está desarrollado por el estudio francés Clémence Blanc y los ingresos de las ventas se destinan a la asociación Women in Games France.

Kiddo: es un videojuego narrativo de estilo "point and click" que pretende que los más pequeños cuestionen los estereotipos de género más comunes, aunque se desarrolló en México, dónde fue validado por más de 30 profesores. Su capacidad para suscitar conversaciones que invitan a reflexionar sobre las propias actitudes, tiene validez mundial, y es un videojuego válido para trabajar con cualquier edad. A nivel estadístico, de hecho, fue comprobada por un estudio que descubrió un aumento estadísticamente significativo de la concienciación sobre los estereotipos de género en un estudio que implicó a 210 alumnos en México (Barrera Yañez et al., 2025).

Tabla 1

Título del juego	Plataforma	Requisitos	Precio	Disponible en:
<i>Virago (saga)</i>	PC	Windows 7 o superior	0-4,99 € (Depende de la entrega)	Steam
<i>Tsiunas</i>	PC	Sin especificar	Bajo demanda	Universidad de Cauca
<i>Poder Violeta 2</i>	Dispositivos móviles	Android 10 o superior IOS 10 o superior 74,8 MB y 182,2 MB, respectivamente	Gratuito	Apk Store y App Store
<i>Chuka</i>	Varias plataformas	Información de Android no disponible IOS 9.0 o posterior 399.9 MB Conexión a Internet	Gratuito	Navegador web, App Store, Play Store

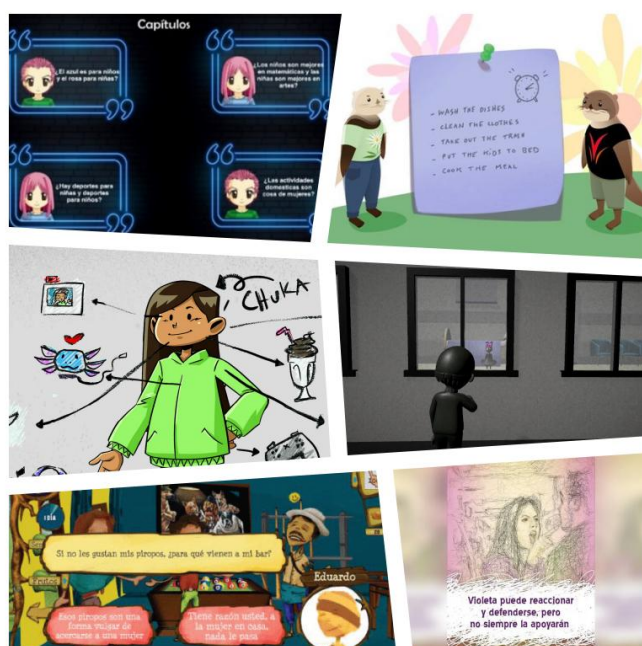
A Comfortable Burden	PC	Windows 64 bits (Windows 7 o superior) y 512 MB de RAM MacOS 10.12 y 512 MB de RAM	2,99 €	Steam
Kiddo	PC	Memoria necesaria sin especificar Existen versiones para 32 y 64 bits	Gratuito	Bajo demanda por email: almaba01@ucm.es calonsofernandez@ucm.es

4. Del experimento al aula: conectando videojuegos con aprendizaje social

La adaptación de los videojuegos propuestos al aula requiere no obstante del conocimiento de algunos requisitos previos que con frecuencia limitan el uso de recursos en educación (Cavalcante-Pimentel et al., 2022), para facilitar esta labor, a continuación, se desgranar las especificaciones de uso y el acceso a los recursos expuestos:

Figura 1

Videojuegos con carácter social



Nota: Creación propia a través de capturas de imagen del material promocional de los propios juegos

Aunque la mayoría de los juegos presentados se conceptualizaron como herramientas para trabajar con niños y adolescentes, lo cierto es que son completamente válidos para cualquier grupo de edad. A continuación, se exponen algunas posibles formas de implementación-utilización para estos videojuegos:

Juego libre: Modalidad de uso del videojuego centrada en la exploración autónoma, donde la persona participante juega sin tareas analíticas complejas, con el objetivo de familiarizarse con la narrativa, la mecánica y los temas emergentes. Puede incluir una consigna mínima de atención (p. ej., “observa qué situaciones te llaman la atención”).

Juego + reflexión individual: Secuencia de intervención en la que, tras jugar, cada participante realiza una reflexión personal breve y estructurada (por escrito o de forma oral) sobre lo vivido en el juego, conectándolo con emociones, decisiones tomadas, valores implicados y posibles aprendizajes para su vida cotidiana o contexto socioeducativo.

Juego + reflexión grupal: Dinámica en la que el juego funciona como estímulo común y, posteriormente, el grupo dialoga de forma guiada para contrastar interpretaciones, analizar situaciones de desigualdad o violencia, y construir conclusiones compartidas. Se orienta a desarrollar pensamiento crítico, escucha activa y acuerdos de acción

Detector de estereotipos/situaciones de discriminación: Actividad de análisis sistemático en la que se identifican y registran estereotipos de género, microagresiones, desigualdades de poder o escenas de discriminación presentes en el videojuego, clasificándolos según su tipo e impacto, y formulando alternativas igualitarias (conductas, mensajes o decisiones) como respuesta.

Con cada juego es posible plantear retos o juegos específicos que se fundamentan, en la acción y el contenido de juego, para desarrollar la posterior reflexión sobre los mismos.

En el caso de *Virago*, se abren múltiples posibilidades para implementarlo en el aula, desde una labor de identificación de señales o situaciones de la vida cotidiana que se asemejen a las que aparecen en el propio videojuego, hasta simulaciones de intervención, señalando servicios públicos o comunitarios que puedan ayudar a la protagonista del videojuego ante su situación, así como propuestas de intervención directa sobre ella.

Por su parte, *Tsiunas* permite realizar diferentes actividades relacionadas con la detección de estereotipos, con la identificación de las consecuencias que pueden generar las decisiones que se toman en el juego o, por ejemplo, jugar simulando un perfil específico de persona y actuar como lo haría esa persona, pudiendo ver cuáles son los resultados finales de la aventura.

Con respecto a este *Poder Violeta 2*, se abre la posibilidad de realizar actividades de identificación de obstáculos en forma de acoso que se encuentra la protagonista, pudiendo clasificarlos según su gravedad o impacto. También, permite un espacio de reflexión en el que los hombres pueden elaborar estrategias o respuestas seguras para prevenir y evitar este tipo de acciones.

En *Chuka: Rompe el Silencio* es posible realizar un proceso de análisis y reflexión sobre la representación de los diferentes monstruos que aparecen en él, asociándole a cada uno un tipo de violencia. Además, permite describir los tipos de respuesta que se pueden dar ante una actitud violenta, identificando también las consecuencias a corto o largo plazo de cada tipo de respuesta.

A diferencia de los videojuegos anteriores, *A Comfortable Burden* nos permite realizar actividades relacionadas con las tareas del hogar, de manera que se pueden identificar y clasificar las tareas según sean más visibles o invisibles y cuáles se relacionan directamente con el personaje femenino. De la misma manera, se puede hacer una traslación reflexiva hacia situaciones de la vida real que se asemejen. También, se pueden establecer criterios de reparto justo para evitar esta desigualdad manifiesta.

Kiddo nos permite realizar actividades relacionadas con los estereotipos de género de diferentes elementos que encontramos dentro del juego, así como la posibilidad de transformar situaciones o diálogos del juego con un fuerte estereotipado marcado y convertirlos en situaciones igualitarias.

5. Conclusiones

En el contexto actual, no es solo procedente preguntarse si los videojuegos son una herramienta para el aprendizaje de conductas sociales, valores y normas de comportamiento (Shliakhovchuk y Garcia, 2020), sino que es necesario reconocer el impacto que tienen en la construcción de elementos como la cultura, la identidad o las relaciones sociales. Esto conduce necesariamente al desarrollo de una implementación estructurada de dichos elementos que ayude a educadores, familias y agentes sociales a alcanzar el objetivo común de construir un mundo más justo e igualitario.

Este capítulo de libro ofrece una exposición argumentada de los precedentes que permiten considerar al videojuego como herramienta para alcanzar la justicia social, conduciendo necesariamente a su implementación en aquellas titulaciones de educación superior específicamente enfocadas al análisis, intervención y transformación de realidades sociales y educativas, tales como Educación Social, Pedagogía o Magisterio, donde el videojuego puede actuar como mediador cultural, recurso didáctico y dispositivo crítico. Idea que se refuerza con la exposición de varios videojuegos validados por la investigación

académica en materia de género e igualdad, y con la construcción de varias propuestas de intervención y/o actividades asociadas.

Desde esta perspectiva, y con las herramientas facilitadas es posible defender que los videojuegos no solo constituyen un medio de entretenimiento, sino también un espacio de aprendizaje experiencial y reflexión ética, capaz de fomentar la empatía, la inclusión y la conciencia social entre el alumnado universitario, contribuyendo así al desarrollo de una ciudadanía digital comprometida con los valores democráticos y la equidad social.

Bibliografía

- Area, M., y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Balakrishna, C. (2023). The Impact of In-Classroom Non-Digital Game-Based Learning Activities on Students Transitioning to Higher Education. *Education Sciences*, 13(4), 328. <https://doi.org/10.3390/educsci13040328>
- Barrera Yañez, A. G., Alonso-Fernandez, C., y Fernandez Manjon, B. (2020). *Review of serious games to educate on gender equality*. 662-668. Scopus. <https://doi.org/10.1145/3434780.3436592>
- Barrera Yañez, A. G., Alonso-Fernández, C., y Fernández-Manjón, B. (2025). Video Games That Educate: Breaking Gender Stereotypes and Promoting Gender Equality with a Serious Video Game. *Information*, 16(3), 199. <https://doi.org/10.3390/info16030199>
- Bello, R. R., y González, T. D. J. (2023). Videojuego educativo para desarrollar competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Congreso Internacional Ideice*, 14, 51-62. *Calidad educativa: innovando y mejorando a través de la investigación y la evaluación*. <https://doi.org/10.47554/cii.vol14.2023.pp51-62>
- Blanco Aguado, Á. del. (2009). *Una arquitectura general para la integración de videojuegos educativos en entornos virtuales de enseñanza*. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/46737>
- Budig, M. J., Lim, M., y Hodges, M. J. (2021). Racial and gender pay disparities: The role of education. *Social Science Research*, 98, 102580. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102580>
- Cerezo-Pizarro, M., Presentación-Muñoz, A., y Fernández-Sánchez, M. R. (2025). *Feminismo, videojuegos y aprendizaje. Un análisis de la plataforma Steam*

desde una perspectiva educativa.
<https://doi.org/10.5281/ZENODO.15565354>

- Chen, L. (Connie). (2025). Learning and Culture Protection in Video Games. *Arts, Culture and Language*, 1(1). <https://doi.org/10.61173/z4qqr080>
- Crespo, M. T. B. (2024). Las Game Jams como método educativo para fomentar la igualdad de género en el sector del videojuego. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 9(3), 100-116. <https://doi.org/10.20318/femeris.2024.8873>
- Dahya, N. (2009). Serious Learning in Playful Roles: Socio-political games for education and social change. *Loading...*, 3(4). <https://loading.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/loading/article/view/63>
- Díaz, V. M., Díaz, M. M., y Urbano, E. R. (2020). Aprendizaje con videojuegos con realidad aumentada en educación primaria/ Learning with video games with augmented reality in primary education. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 94-112. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34116>
- Esposito, C., Sulla, F., Toto, G. A., Berardinetti, V., Lavanga, A., Savino, F. P., Iuso, S., Logrieco, M. G. M., y Ascorra Costa, M. E. P. (2024). Promoting Well-Being from a Gender Perspective: A Systematic Review of Interventions Using Digital Tools and Serious Games. *Behavioral Sciences*, 14(11), 1052. <https://doi.org/10.3390/bs14111052>
- Forni, D. (2020). Horizon Zero Dawn: The Educational Influence of Video Games in Counteracting Gender Stereotypes. *Transactions of the Digital Games Research Association*, 5(1). <https://doi.org/10.26503/todigra.v5i1.111>
- García-Mejía, J.-P., y De-La-Herrán, A. (2024). The Educational Potential of Video Games: Its Evaluation Through a Rubric. *Comunicar*, 32(79), 59-71. <https://doi.org/10.58262/V33279.6>
- Gonzalez, C., Mera-Gaona, M., Tobar, H., Pabón, A., y Muñoz, N. (2022). TSIUNAS: A Videogame for Preventing Gender-Based Violence. *Games for Health Journal*, 11(2), 117-131. <https://doi.org/10.1089/g4h.2021.0091>
- Grossard, C., Grynspan, O., Serret, S., Jouen, A.-L., Bailly, K., y Cohen, D. (2017). Serious games to teach social interactions and emotions to individuals with autism spectrum disorders (ASD). *Computers & Education*, 113, 195-211. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.002>
- López Gómez, S., Rodríguez Rodríguez, J., Vidal Esteve, M. I., y Marín Suelves, D. (2023). *Videojuegos y oportunidades educativas: Orientaciones para su diseño, análisis y uso*. Servicio de Publicaciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=943517>

- Lynch, K., y Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164. <https://doi.org/10.1177/1477878505053298>
- Maguth, B. M., List, J. S., y Wunderle, M. (2015). Teaching Social Studies with Video Games. *The Social Studies*, 106(1), 32-36. <https://doi.org/10.1080/00377996.2014.961996>
- Marín, P. O., Villavicencio-Aguilar, C. E., y Rojas-Preciado, W. J. (2024). Videojuegos y empatía. Del contenido violento a la actitud empática: Video games and empathy. From violent content to empathetic attitude. *Psicogente*, 27(51). <https://doi.org/10.17081/psico.27.51.6443>
- Martín-Hernández, P., Gil-Lacruz, M., Gil-Lacruz, A. I., Azkue-Beteta, J. L., Lira, E. M., y Cantarero, L. (2021). Fostering University Students' Engagement in Teamwork and Innovation Behaviors through Game-Based Learning (GBL). *Sustainability*, 13(24), 13573. <https://doi.org/10.3390/su132413573>
- Muriel, D., y Crawford, G. (2018). *Video Games As Culture: Considering the Role and Importance of Video Games in Contemporary Society* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622743>
- Rajas Fernández, M., Alves, P., y Muñiz, C. (2022). Creación y difusión de contenidos audiovisuales y multimedia: La transformación educativa y científica en marcha. *index.comunicación*, 12(2), 13-27. <https://doi.org/10.33732/ixc/12/02Creaci>
- Rosa, R., y Clavero, S. (2022). Gender equality in higher education and research. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/09589236.2022.2007446>
- Sterling, A. D., Thompson, M. E., Wang, S., Kusimo, A., Gilmartin, S., y Sheppard, S. (2020). The confidence gap predicts the gender pay gap among STEM graduates. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(48), 30303-30308. <https://doi.org/10.1073/pnas.2010269117>
- Styhre, A., Szczepanska, A. M., y Remneland-Wikhamn, B. (2018). Consecrating video games as cultural artifacts: Intellectual legitimation as a source of industry renewal. *Scandinavian Journal of Management*, 34(1), 22-28. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2017.11.003>
- Tobar-Fernández, M. I. (2023). El papel del videojuego en la socialización preventiva contra la violencia de género. El caso de poder violeta 2 y el acoso sexual en el transporte público de Bogotá. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, (6), 18-44. <https://doi.org/10.6018/iqua.512051>
- Torres-Parra, C. R., Florez-Florez, M. J., Cuervo, R., Ramírez-Pérez, O. F., y Fonseca, O. (2025). Subverting patriarchal narratives: A feminist approach to critical

video game design through participatory methods. *Frontiers in Sociology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1596630>

Tricco, A. C., Nincic, V., Darvesh, N., Rios, P., Khan, P. A., Ghassemi, M. M., MacDonald, H., Yazdi, F., Lai, Y., Warren, R., Austin, A., Cleary, O., Baxter, N. N., Burns, K. E. A., Coyle, D., Curran, J. A., Graham, I. D., Hawker, G., Légaré, F., ... Straus, S. E. (2023). Global evidence of gender equity in academic health research: A scoping review. *BMJ Open*, 13(2), e067771. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-067771>

Valdés-Argüelles, C., Gutiérrez, A. F., y Verdeja, M. (2024). Gender perspectives on educational contributions to the study of video-gaming: A baseline feminist genealogy. *Journal of Technology and Science Education*, 14(3), 916-930. <https://doi.org/10.3926/jotse.2621>

Williams, D., Ducheneaut, N., Xiong, L., Zhang, Y., Yee, N., y Nickell, E. (2006). From Tree House to Barracks: The Social Life of Guilds in World of Warcraft. *Games and Culture*, 1(4), 338-361. <https://doi.org/10.1177/1555412006292616>

Yu, M., Guo, Y., Shen, W., y Chen, R. (2025). Cultural Affordance and Reception: A Theoretical Framework for Interactive Cross-Cultural Sense-Making in Video Game Environments. *Games and Culture*, 15554120251336564. <https://doi.org/10.1177/15554120251336564>

Inteligencia artificial para la investigación en Educación Social: un enfoque práctico

Jesús Acevedo-Borrega
Universidad de Extremadura
jeacbo@unex.es

Alberto González-Fernández
Universidad de Extremadura
albertogf@unex.es

1. Introducción

En la investigación socioeducativa, el punto de partida suele ser una preocupación situada: una intervención que no produce los efectos esperados, un problema que persiste pese a las medidas adoptadas o un debate profesional que exige fundamentación. Sin embargo, convertir esa preocupación en un problema investigable y sostenerlo con evidencia no depende únicamente de “encontrar artículos”. El desafío central está en construir un corpus pertinente y justificable, comprender cómo se organiza el campo y elaborar una síntesis que mantenga un vínculo explícito entre afirmaciones y documentos. Desde esta perspectiva, la competencia digital aplicada a la investigación incorpora una dimensión crítica: evaluar la fiabilidad de la información, reconocer sesgos y tomar decisiones apoyadas en evidencias contrastadas (Valverde et al. 2025).

Este desafío se intensifica en temas habituales de Educación Social por dos motivos. Por un lado, la literatura relevante aparece dispersa en disciplinas próximas (educación, psicología, sociología, trabajo social, salud comunitaria), lo que multiplica terminologías, marcos y diseños. Por otro, muchos resultados dependen de condiciones contextuales e implementación: población, escenarios institucionales, recursos disponibles, mediaciones profesionales y duración o intensidad de los programas. En estas condiciones, el riesgo no es solo “no localizar” referencias útiles, sino incorporar evidencia no comparable o elaborar síntesis que descontextualizan hallazgos.

En este escenario, las herramientas basadas en inteligencia artificial (IA) pueden aportar valor cuando se integran como apoyos instrumentales en tareas de

búsqueda, organización y síntesis (Area-Moreira et al., 2024; Cabero-Almenara, 2026). Su contribución principal no consiste en resolver la investigación ni en sustituir la lectura crítica, sino en reducir fricciones en tareas procedimentales y facilitar una visión más estructurada del campo: localizar definiciones operativas, identificar trabajos semilla, reconocer referentes y debates, y acelerar comparaciones iniciales entre documentos. El beneficio real aparece cuando esa eficiencia se traduce en más tiempo para decisiones de mayor criterio: delimitar el problema, valorar la calidad y pertinencia metodológica de estudios y construir un argumento interpretativo.

2. Integración de herramientas basadas en IA en el proceso investigador socioeducativo

La investigación socioeducativa se ha construido históricamente como un proceso deliberado, guiado por fases relativamente estables: identificación y delimitación del problema, revisión documental, formulación de objetivos (e hipótesis cuando procede), diseño metodológico, recogida de datos, análisis e interpretación, y elaboración de conclusiones. Esta lógica, ampliamente asumida en la formación investigadora en ciencias de la educación, se describe como un itinerario que avanza desde la clarificación conceptual del fenómeno hasta la toma de decisiones metodológicas coherentes con el propósito del estudio (Sabriego y Bisquerra, 2019; Colás y Hernández, 2021). En el ámbito socioeducativo, además, esta secuencia se vincula a una investigación aplicada orientada a comprender y mejorar la realidad, donde la búsqueda y el análisis inicial de información resultan decisivos para sostener la pertinencia del estudio y su potencial de transformación (Latorre, 2003).

En el modelo tradicional, una parte significativa del trabajo se ejecuta de forma manual: localizar literatura en bases de datos, leer de manera exploratoria, seleccionar estudios relevantes, registrar notas, elaborar resúmenes y organizar un corpus documental (Colás y Hernández, 2021). Esta revisión no es un trámite, sino un núcleo metodológico que exige disciplina, criterios explícitos y capacidad de síntesis para evitar lagunas y sesgos en la comprensión del campo. De ese dominio documental se derivan objetivos, hipótesis o preguntas investigables, identificando vacíos, contradicciones y tendencias que condicionan la coherencia global del diseño. Por ello, la calidad del planteamiento y su viabilidad metodológica dependen del rigor con que se ha construido esa base conceptual (Sabriego y Bisquerra, 2019). En las fases finales, el peso recae en la competencia analítica para detectar patrones, categorías, relaciones y significados, y para conectar los hallazgos con el conocimiento previo mediante una interpretación crítica y argumentada (Latorre, 2003).

En ese recorrido se inserta la propuesta del capítulo: integrar IA como un procedimiento por fases que no sustituye la lógica metodológica, sino que reduce carga procedimental y refuerza la trazabilidad. El itinerario se articula en

(1) exploración inicial y delimitación del problema a partir de evidencia, (2) mapeo del campo y estructuración del corpus mediante redes de citación, y (3) organización y uso del corpus seleccionado para producir síntesis comparables y sostener decisiones del proceso investigador. La idea vertebral es trabajar con un "cerebro documental" apoyado en IA: un entorno que concentra las fuentes elegidas y permite interrogarlas, contrastarlas y extraer evidencias sin perder el anclaje en los textos. Con esta arquitectura se mantiene el control académico (lectura crítica, verificación y juicio experto) y se redistribuye el esfuerzo: menos tiempo en búsqueda y ordenación inicial; más tiempo en interpretación, argumentación y decisiones metodológicas.

Fase I. Delimitación del problema y base documental inicial

Acotar un problema investigable implica convertir un interés amplio en una formulación precisa, con constructos definidos y un vocabulario de búsqueda coherente. En investigación socioeducativa, esta delimitación es especialmente relevante porque variaciones conceptuales pequeñas pueden conducir a evidencias no comparables. El resultado de esta fase es una primera base documental: definiciones operativas y un conjunto inicial de trabajos semilla que orienta el avance del corpus.

Fase II. Exploración de referentes y expansión del corpus

En campos interdisciplinarios, la ampliación del corpus no puede depender solo de palabras clave. La exploración por redes permite reconocer autores y corrientes, localizar literatura cercana o periférica relevante e incorporar contraste. Aquí se consolida un criterio de relevancia vinculado a la pregunta (pertinencia conceptual y adecuación metodológica), que guía el equilibrio entre referentes consolidados y evidencia reciente y ayuda a mantener un corpus manejable.

Fase III. Estructuración del corpus y fundamentación del diseño investigador

Con el corpus ya delimitado por corrientes o temas, el objetivo es convertir lecturas heterogéneas en información comparable y reutilizable para decisiones del estudio. Se sistematiza la extracción de elementos clave (conceptualización, diseño, contexto, instrumentos, hallazgos y límites) y se conserva el vínculo verificable entre afirmaciones y fuentes. Así, el corpus deja de ser solo una "revisión" y pasa a funcionar como base para definir variables, criterios e instrumentos y sostener la interpretación posterior.

Este itinerario tiene carácter cíclico: la expansión del corpus y la lectura crítica suelen introducir matices que obligan a ajustar términos, alcance o selección de fuentes. En investigación socioeducativa, donde el contexto condiciona resultados e interpretación, la iteración forma parte de la rigurosidad metodológica. La contribución de la IA adquiere sentido cuando facilita iteraciones más eficientes sin perder control sobre decisiones, fuentes y síntesis.

3. Implementación del itinerario con herramientas de IA

La incorporación de IA en investigación resulta más consistente cuando se integra en una secuencia con funciones definidas. Con este criterio, se articula un recorrido en tres fases que se operacionaliza mediante tres herramientas complementarias: (1) Consensus (<https://consensus.app>) como apoyo para orientar una exploración inicial de la investigación, (2) ResearchRabbit (<https://www.researchrabbit.ai>) para ampliar y estructurar el conjunto documental y (3) NotebookLM (<https://notebooklm.google.com>) para organizar y trabajar con las fuentes. Existen alternativas con funcionalidades similares; aun así, se formula una propuesta concreta por su coherencia interna y por su utilidad como referencia aplicable en contextos formativos y profesionales.

3.1. Construcción de una base documental inicial con Consensus

Utilizado con criterio, Consensus⁵ funciona como un buscador académico asistido, centrado en literatura revisada por pares, que combina la recuperación de artículos con una síntesis referida a las fuentes mediante citas. La consulta puede formularse en lenguaje natural y suele ofrecer dos resultados complementarios: un conjunto de estudios vinculados al foco y un módulo de síntesis que permite interpretar con rapidez qué evidencia se asocia a esa formulación. Además, incorpora resúmenes y señales de respuesta que ayudan a valorar la alineación de cada trabajo con el problema planteado y a estimar, de manera orientativa, si la literatura recuperada tiende a converger, discrepar o mostrar resultados mixtos. Con este apoyo, la exploración inicial se orienta a afinar el foco, estabilizar términos productivos y reunir un conjunto breve de trabajos semilla verificables para la expansión posterior del corpus.

Momento 1. Aproximación inicial: formulación y ajuste de la pregunta

Para que Consensus devuelva literatura comparable, se comienza afinando la pregunta y el vocabulario de búsqueda. La consulta se redacta como una pregunta completa en lenguaje natural, lo bastante concreta como para reducir interpretaciones alternativas del constructo. A continuación, se inspeccionan las primeras referencias recuperadas para confirmar dos comprobaciones: (1) que el constructo se está usando en el sentido buscado y (2) que la población o el contexto se aproximan al problema planteado. Si alguna de esas comprobaciones falla, la pregunta se ajusta incorporando o sustituyendo términos (sinónimos, especificaciones del contexto o del fenómeno) y se repite la consulta hasta que el conjunto recuperado se concentra en torno a un mismo significado.

⁵ Tutoriales y guías de Consensus: <https://help.consensus.app/en/collections/10500831-tutorials-and-guides>

Hito esperado: un vocabulario de búsqueda definido y consistente, con sinónimos útiles, junto con términos a evitar por ambigüedad.

Momento 2. Lectura preliminar: interpretación de la síntesis

Tras la consulta, Consensus presenta el conjunto de estudios recuperados y un módulo de síntesis que ayuda a situar qué evidencia aparece asociada a la pregunta. La lectura preliminar se orienta a interpretar esa síntesis sin perder de vista una comprobación básica: qué definición del constructo está dominando, con qué medidas se está abordando y bajo qué condiciones de población y contexto se obtienen los resultados. El “Consensus Meter” puede utilizarse como señal de orientación, atendiendo a cuatro escenarios:

- **Convergencia:** la literatura apunta en una misma dirección. Conviene identificar en qué condiciones se sostiene ese patrón: cómo se define y se mide el constructo, y en qué población y contexto se observa.
- **Discrepancia:** aparecen resultados contrapuestos. Interesa localizar qué cambia entre estudios y qué factor lo puede explicar, atendiendo a definiciones, medidas, población, contexto o diseño.
- **Mixto:** coexisten patrones distintos de resultados. Resulta útil distinguir subgrupos y comprobar si las diferencias se asocian a condiciones concretas o a decisiones metodológicas.
- **Nulo:** la síntesis no ofrece una orientación clara con los trabajos recuperados. Conviene comprobar si la literatura es insuficiente para esa formulación o si la pregunta está planteada con demasiada amplitud.

Además, la lectura combinada de síntesis y estudios recuperados ayuda a señalar posibles nichos de investigación: aspectos poco cubiertos, condiciones no exploradas o preguntas que quedan abiertas.

Hito esperado: una definición operativa del constructo respaldada por una fuente localizable y un vocabulario de búsqueda afinado.

Momento 3. Base documental inicial: trabajos semilla y verificación

A partir de la exploración y de la lectura preliminar, se prepara una base documental mínima que permita avanzar con trazabilidad. Para ello, se acompaña la búsqueda con notas breves de hallazgos y se seleccionan trabajos semilla que cumplan funciones complementarias dentro del corpus inicial: un texto que aclare definiciones, un estudio empírico representativo del foco, una síntesis que sitúe el debate y, cuando proceda, un trabajo de contraste que muestre variaciones de enfoque o resultados. En todos los casos, cualquier afirmación que vaya a utilizarse como base de argumentación se comprueba en el texto original.

Hito esperado: un conjunto acotado de trabajos semilla, con una justificación breve de su función en el corpus (definición del constructo, medida, síntesis del debate o contraste), y con las fuentes verificadas para las afirmaciones clave.

Figura 1

Consensus Meter: desinformación y polarización social



Nota: Captura de pantalla de Consensus correspondiente a la consulta “¿La desinformación aumenta la polarización social?”. Se muestra el Consensus Meter y la síntesis automática basada en los estudios recuperados.

3.2. Exploración de redes de citación con ResearchRabbit

Con los trabajos semilla ya contrastados, resulta necesario ampliar y organizar el corpus sin depender solo de palabras clave. ResearchRabbit⁶ permite hacerlo explorando redes de citación y co-citación, facilitando la localización de literatura cercana, el reconocimiento de corrientes y la identificación de trabajos puente entre enfoques. Dado que las referencias identificadas en Consensus pueden recuperarse como un listado bibliográfico, se incorporan en ResearchRabbit como colección semilla. Esa colección funciona como núcleo inicial: a partir de ella se activan las conexiones de la red que permiten ampliar y ordenar el corpus de forma controlada.

A partir de ahí, el trabajo se apoya en tres elementos complementarios: (1) colecciones, para construir y organizar el corpus; (2) visualización de redes, para observar agrupamientos y conexiones; y (3) recomendaciones, para incorporar candidatos cercanos al núcleo. Cada incorporación debe responder a una razón explícita (qué añade al corpus) y cada descarte a un criterio formulable (por qué no aporta o por qué desajusta el foco). Esta evolución es clave porque transforma una revisión “por hallazgo” en una revisión “por red”, favoreciendo

⁶ Guía de uso de ResearchRabbit: <https://www.researchrabbit.ai/articles/guide-to-using-researchrabbit>

la localización de artículos influyentes, debates nucleares y literatura periférica pero decisiva, sin perder trazabilidad.

Momento 1. Activación de la red: colección semilla

En ResearchRabbit, la colección semilla orienta el tipo de literatura que aparece como cercana. Para ello, se inicia creando la colección e incorporando las referencias iniciales ya contrastadas. A partir de ahí, la herramienta representa las referencias en una red interactiva (mapa de citación) donde se identifican las referencias semilla y se sugieren nuevos artículos conectados por relaciones de citación y co-citación. Para avanzar con criterio, conviene valorar cada candidato atendiendo a dos criterios: su conexión con la colección y su información básica (metadatos como año, autoría, título y resumen). Con esa lectura preliminar se priorizan lecturas y se decide si la referencia aporta al corpus o conviene descartarla.

Para mantener la trazabilidad, se deja constancia del motivo de cada decisión en una nota breve: qué aporta una referencia cuando se incorpora o por qué se descarta cuando no encaja con el foco. A partir de ahí, la ampliación se gestiona alternando dos recorridos complementarios: (1) seguir artículos conectados para incorporar evidencia directamente relacionada con la colección y (2) seguir autorías para reconocer comunidades, líneas sostenidas en el tiempo y referentes transversales.

Hito esperado: una colección semilla ampliada, con incorporaciones y descartes, de modo que el mapa muestre conexiones útiles y el corpus pueda seguir creciendo sin perder el rastro de decisiones.

Momento 2. Interpretación del mapa: núcleos, corrientes y puentes

Con la red activa, la interpretación del mapa permite pasar de una colección creciente a una organización del campo: se identifican agrupamientos, se traducen en corrientes o temas provisionales y se fija un núcleo de referencias por cada uno. Esta lectura se apoya en la propia visualización y en la información asociada a cada trabajo (año, título, resumen y conexiones), de modo que los agrupamientos no se definan solo por proximidad gráfica, sino por afinidad conceptual y continuidad bibliográfica.

A partir de ahí, se delimitan de dos a cuatro corrientes o temas y se asigna a cada uno un núcleo breve de referencias que lo articulen. La selección se justifica por la función que cumple cada texto dentro del corpus (estabilizar la definición del constructo, aportar evidencia empírica representativa u ofrecer una síntesis del debate). Con esta estructura mínima, el mapa deja de ser solo una visualización y se convierte en un soporte para priorizar lecturas y sostener comparaciones entre corrientes.

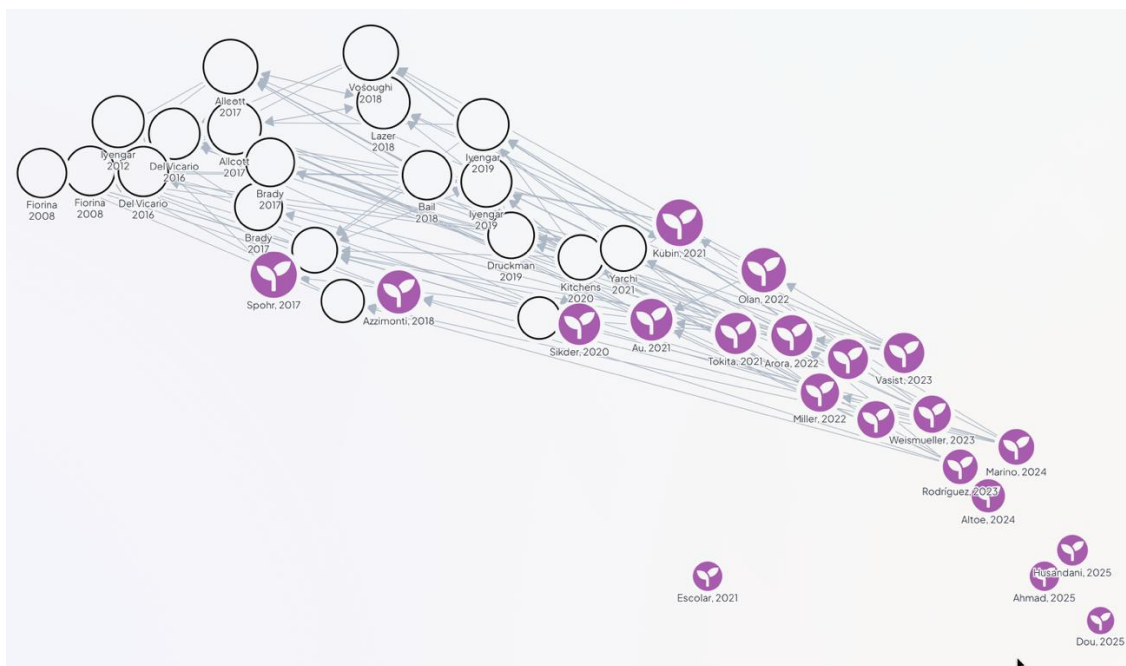
En este punto, conviene buscar trabajos puente, es decir, referencias que conectan agrupamientos y permiten explicar relaciones entre corrientes,

evitando una panorámica fragmentada. En caso de que el corpus esté desequilibrado, puede corregirse incorporando literatura complementaria.

Hito esperado: un conjunto de corrientes o temas distinguibles a partir del mapa, cada uno respaldado por un núcleo breve de referencias justificadas, y con trabajos puente identificados cuando conecten enfoques o líneas.

Figura 2

Visualización de red de citación a partir de una colección semilla



Nota: Captura de pantalla de ResearchRabbit que muestra una red desde una colección: los nodos corresponden a referencias y las conexiones indican citaciones.

Momento 3. Depuración a partir del mapa: consolidación del corpus

Cuando el campo ya puede describirse en pocas corrientes, ResearchRabbit pasa de ampliar a depurar el corpus. Primero se recortan redundancias, eliminando duplicidades y lecturas equivalentes para que la selección final no crezca por repetición. Después se ajusta el equilibrio del conjunto, manteniendo referentes imprescindibles e incorporando evidencia reciente cuando actualiza, matiza o contradice lo establecido. Por último, cuando una corriente queda demasiado uniforme, se incorpora contraste con estudios de enfoques alternativos o resultados discrepantes.

Como apoyo a la trazabilidad, el corpus puede organizarse en colecciones temáticas y complementarse con notas breves por referencia. Un ciclo incorporar–revisar–filtrar ayuda a mantener un volumen manejable y evita que la expansión se convierta en acumulación. En todo caso, la red no debe operar como “autoridad”: una citación elevada no garantiza pertinencia ni

adecuación metodológica, y las recomendaciones pueden amplificar sesgos de idioma, región o tradición disciplinar.

Hito esperado: un corpus final consolidado por bloques (corrientes o temas), con criterios explícitos de inclusión y exclusión.

3.3. Organización del corpus y apoyo al diseño con NotebookLM

Con el corpus ya delimitado y organizado por corrientes o temas, el reto principal es gestionar un volumen de lecturas sin perder rigor ni trazabilidad. Esto exige un sistema que permita extraer información comparable, conservar definiciones y pasajes clave con referencia localizable y sintetizar por bloques sin confundir evidencia e interpretación.

En NotebookLM⁷, el trabajo se organiza en un cuaderno alimentado únicamente con las fuentes seleccionadas. La interacción se articula mediante prompts, entendidos como instrucciones de consulta que orientan el tipo de salida necesaria (explicación, síntesis, comparación o extracción de citas), siempre referidas a los documentos incorporados. De este modo, el corpus no solo apoya la redacción, sino que se reutiliza como soporte para argumentar y fundamentar decisiones del estudio, desde la precisión conceptual hasta la definición de variables, criterios e instrumentos.

Momento 1. Resúmenes comparables: lectura sistematizada del corpus

Para sistematizar la lectura dentro de un corpus controlado, NotebookLM se utiliza para generar resúmenes comparables a partir de las fuentes cargadas. Para ello, se mantiene una consulta estable mediante prompts que se aplica a cada documento agrupado bajo una misma corriente o tema, de manera que las salidas devuelvan los mismos elementos y puedan contrastarse.

Esa estructura se formula para recuperar información útil y evitar síntesis genéricas o excesivamente abiertas. Se pide qué aporta el trabajo, cómo lo sustenta, qué límites reconoce y qué implicación tiene, incorporando además campos comparables que suelen condicionar el diseño: definición del constructo, muestra y contexto, instrumentos o indicadores, hallazgos y limitaciones. El valor diferencial de NotebookLM es que estas salidas quedan referidas a las fuentes cargadas, por lo que pueden recuperarse fragmentos relevantes vinculados al texto cuando una afirmación vaya a utilizarse como base de argumentación o de decisión.

Hito esperado: un conjunto de resúmenes comparables, uno por documento, que recuperen los mismos elementos clave y con fragmentos/citas localizables para verificar definiciones, instrumentos y hallazgos.

⁷ Guía de uso de NotebookLM: <https://sites.google.com/view/notebook-lm/tutorial>

Momento 2. Organización del corpus: esquemas argumentales

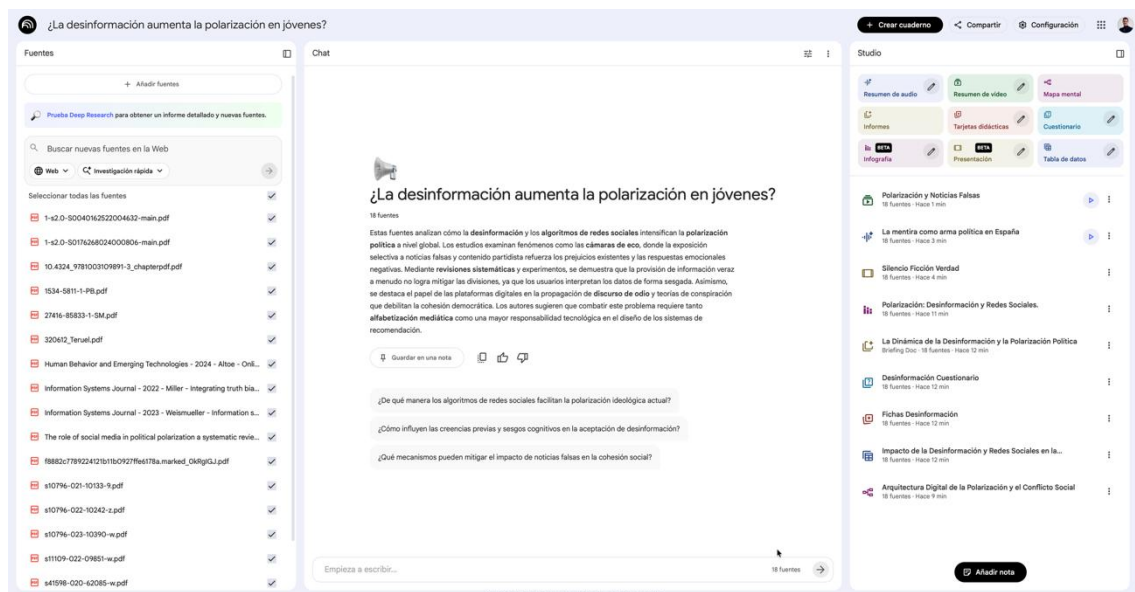
Con los resúmenes comparables ya generados, NotebookLM permite producir salidas que reorganizan el mismo corpus para tomar decisiones con más rapidez. El uso se orienta a tres resultados: (1) jerarquizar conceptos y relaciones, (2) detectar huecos o redundancias dentro del bloque y (3) preparar productos intermedios que faciliten la elaboración posterior.

El proceso comienza cuando se formula qué decisión se quiere tomar: ordenar conceptos, comprobar consistencia o ensayar una explicación. Si la necesidad es ordenar y comprobar, se genera una tabla o un informe del bloque y se revisa qué elementos aparecen repetidos, qué definiciones no encajan entre sí y qué información falta para comparar estudios. Si la necesidad es visualizar relaciones, se recurre a un mapa mental para ver dependencias entre conceptos, subtemas y corrientes y decidir qué ideas deben ocupar una posición central y cuáles son subordinadas. Cuando se quiere comprobar la claridad argumental, se genera una salida de comunicación (presentación, infografía o resumen en audio/vídeo) como ensayo de explicación. Este formato obliga a jerarquizar ideas y a explicitar conexiones; las zonas donde cuesta sostener o enlazar afirmaciones señalan qué conceptos requieren mayor precisión, qué evidencias conviene reforzar o qué relaciones deben revisarse.

Hito esperado: un conjunto de salidas por bloque (tabla, informe, mapa) coherentes con los criterios de síntesis utilizados, que jerarquicen conceptos y conserven fragmentos localizables para respaldar afirmaciones clave.

Figura 3

Cuaderno con corpus cargado y salidas para síntesis y organización



Nota: Captura de pantalla de NotebookLM que muestra un cuaderno con fuentes incorporadas, el espacio de consulta mediante prompts y el panel de salidas.

Momento 3. Base documental: decisiones del proceso investigador

Con el bloque ya normalizado y convertido en un banco de evidencias, el cuaderno se utiliza como “cerebro documental” para sostener decisiones durante el proceso de investigación. El uso se concreta en tres acciones recurrentes: (1) formular consultas al corpus para comparar alternativas, (2) recuperar fragmentos localizables que respalden la opción elegida y (3) conservar esas evidencias para poder incorporarlas después a la redacción.

A partir de ahí, se recorre el proceso investigador desde el corpus hacia el diseño: (1) se afinan la formulación del problema y la pregunta; (2) se formulan objetivos e hipótesis coherentes con lo que la evidencia permite sostener; (3) se operacionalizan constructos en dimensiones, indicadores y variables; (4) se revisa qué instrumentos o medidas se han utilizado en la literatura, en qué condiciones y con qué limitaciones, para seleccionar criterios de elección o diseño (qué medir, cómo medirlo y con qué justificación); y (5) se argumentan decisiones metodológicas vinculadas al contexto (población, muestra y procedimiento) comprobando en el corpus qué condiciones de aplicación se han descrito y qué implicaciones tienen para la validez.

El mismo cuaderno sirve para conectar interpretación y discusión con marcos y discrepancias previas, separar evidencia, explicación y límites, y cerrar conclusiones y prospectiva alineadas con el problema inicial. En todo caso, NotebookLM no sustituye la recogida de datos ni la ejecución técnica del análisis cuantitativo o cualitativo.

Hito esperado: un cuaderno operativo con el corpus controlado y un banco de evidencias que respalde definiciones y decisiones clave del diseño (objetivos/hipótesis, variables e instrumentos).

4. Conclusiones

La integración de herramientas de IA resulta pertinente cuando se convierte en una manera de construir y mantener un corpus defendible, organizado y comparable, que facilite pasar de la exploración inicial a decisiones investigadoras mejor fundamentadas. De ahí que el criterio no se mida por la cantidad de lecturas acumuladas, sino por la claridad con la que puede justificarse qué se incorpora, qué función cumple cada fuente y cómo se conectan las afirmaciones con documentos verificables. Cuando esa base está bien construida, el resto del proceso (objetivos, variables, instrumentos e interpretación) gana consistencia y reduce improvisación.

En Educación Social, donde el contexto condiciona tanto la evidencia como su interpretación, este enfoque ayuda a evitar interpretaciones y decisiones que generalizan resultados sin atender a población, escenario e implementación, y facilita sostener elecciones metodológicas e intervenciones con información

situada. La IA, bien implementada, ordena el trabajo con la evidencia disponible y facilita su reutilización a lo largo del proceso: orienta la búsqueda, ayuda a reconocer líneas y contrastes, y transforma lecturas heterogéneas en evidencias comparables para definir constructos, justificar decisiones metodológicas y sostener la interpretación de resultados.

Desde la perspectiva de la Tecnología Educativa, el foco se desplaza de “usar herramientas” a aprender a tomar decisiones con herramientas. La cuestión central no es incorporar IA por novedad, sino enseñar y aprender a documentar criterios, hacer explícitos los pasos y revisar la calidad de las fuentes que sostienen una afirmación. En ese sentido, trabajar con estos entornos puede reforzar competencias clave relacionadas con la alfabetización informacional, el pensamiento crítico y la responsabilidad en el uso de la tecnología.

Bibliografía

- Area-Moreira, M., Del Prete, A., Sanabria-Mesa, A. L., & Sannicolás-Santos, M. B. (2024). No todas las herramientas de IA son iguales. Análisis de aplicaciones inteligentes para la enseñanza universitaria. *Digital Education Review*, 45, 141-149. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.141-149>
- Cabero-Almenara, J., Palacios-Rodríguez, A., Llorente-Cejudo, M. C., & Barroso-Osuna, J. M. (2026). Aceptación de ChatGPT en educación superior: Actitudes y percepciones del modelo UTAUT2. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 24(1), 1–18. <https://doi.org/10.15366/reice2026.24.1.001>
- Colás Bravo, P., & Hernández de la Rosa, M. Á. (2021). Las competencias investigadoras en la formación universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(1), 17-25.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Sabariégo Puig, M., & Bisquerra Alzina, R. (2019). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19–48). La Muralla.
- Valverde-Berrocoso, J., Acevedo-Borrega, J., & González-Fernández, A. (2025). Alfabetización en inteligencia artificial (IA): concepto, prácticas e instrumentos. En P. Román-Graván, J. Barroso-Osuna, J. Cabero-Almenara, & M. del C. Llorente-Cejudo (Eds.), *Visiones sobre la integración educativa de la inteligencia artificial* (pp. 59–70). Dykinson.

Tecnologías emergentes en educación social en la era de la inteligencia artificial

Pablo César Muñoz Carril
Dpto. de Pedagogía y Didáctica. Universidad de Santiago de Compostela
pablocesar.munoz@usc.es

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor
Dpto. de Pedagogía y Didáctica. Universidad de Santiago de Compostela
isabel.dans@usc.es

Inés Mosquera Bargiela
Dpto. de Didácticas Aplicadas. Universidad de Santiago de Compostela
ines.mosquera.bargiela@usc.es

Mónica Bonilla-del-Río
Dpto. de Educación. Universidad de Cantabria
monica.bonilla@unican.es

1. Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo analizar, describir y reflexionar acerca de algunas tecnologías emergentes que pueden resultar relevantes para la educación social en plena era de la inteligencia artificial, como es el caso de la realidad aumentada, el Internet de las cosas (IoT), la robótica y las microcredenciales aplicadas al ámbito socioeducativo.

La educación social, entendida como disciplina académica y profesión orientada a la acción socioeducativa, la inclusión y la transformación social (Hämäläinen, 2012), se enfrenta actualmente a profundos cambios derivados de la transición digital y ecológica. Estas dinámicas están redefiniendo los perfiles profesionales y las competencias requeridas, tal como subraya el Consejo de la Unión Europea (2022), que advierte del impacto estructural de estas transiciones en el aprendizaje permanente y la empleabilidad.

En este contexto, la educación social afronta el reto de aprovechar el potencial de la tecnología para fortalecer la inclusión, la participación comunitaria y el aprendizaje a lo largo de la vida, sin perder de vista los riesgos asociados a la

brecha digital y a la reproducción de desigualdades (Helsper, 2012). Este capítulo sitúa, por tanto, el análisis de las tecnologías emergentes en el marco específico de la educación social, abordando sus aplicaciones y desafíos desde una mirada pedagógica, inclusiva y orientada a la transformación social.

2. Robótica y educación social

En los últimos años, la robótica ha ido ganando terreno en el ámbito educativo y social. Más allá de su dimensión técnica, la llamada robótica social abre nuevas vías para acompañar, incluir y fomentar la participación en espacios socioeducativos. Desde la educación social, su interés radica en el uso de robots como herramientas tecnológicas que pueden enriquecer procesos de aprendizaje y desarrollo socioemocional, particularmente con personas en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión.

Diversos investigadores (Belpaeme et al., 2018; Feil-Seifer y Matarić, 2005) han señalado que los robots sociales pueden facilitar la comunicación y la autonomía en entornos educativos, siempre y cuando se planteen con claridad sus objetivos pedagógicos y éticos. En esta línea, se concibe la robótica no como un reemplazo de las relaciones humanas, sino como un recurso complementario que media en procesos educativos y sociales. A continuación, se ofrece un breve análisis de las principales contribuciones, experiencias y desafíos que plantea el uso de la robótica en el ámbito de la educación social.

2.1. Robótica social y educación inclusiva

La robótica social se refiere al diseño y uso de robots que interactúan con personas en contextos sociales, educativos o terapéuticos (Matarić y Scassellati, 2016). Dentro de esta categoría, la robótica asistencial o socialmente asistencial (SAR) se enfoca en apoyar el bienestar y la inclusión mediante la interacción humano-robot.

En el campo de la educación social, esta tecnología se interpreta como una forma de mediación que puede facilitar la comunicación, la cooperación y el desarrollo de habilidades sociales. Estudios recientes (e.g., Díaz-Boladeras et al., 2025; Vitale y Dello Iacono, 2024) destacan su valor en contextos inclusivos, terapéuticos y comunitarios, así como en el fomento de la autonomía y el aprendizaje social.

Los campos de aplicación más destacados de la robótica en la educación social se han concentrado en tres grandes áreas. En primer lugar, la educación inclusiva y la diversidad funcional ha incorporado el uso de robots como NAO o Pepper en contextos escolares, específicamente en aulas diseñadas bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), lo que ha permitido una adaptación más efectiva a las distintas necesidades del alumnado (Vitale y Dello Iacono, 2024). En segundo lugar, la atención a personas mayores ha

encontrado en la robótica un aliado para fomentar un envejecimiento activo y brindar apoyo emocional. Existen experiencias que muestran cómo estos dispositivos pueden favorecer la autonomía y el bienestar de las personas mayores (Zafrani et al., 2024). Finalmente, la intervención comunitaria ha sido escenario de múltiples experiencias en las que talleres de robótica con enfoque inclusivo, realizados en centros sociales o asociaciones juveniles, han fortalecido la autoestima de los/as participantes y promovido su implicación activa en el entorno (EPALE, 2025).

2.2. Aplicaciones y experiencias para la atención a la diversidad, la intervención socioeducativa y el desarrollo de habilidades socioemocionales con robótica

Según la revisión sistemática de Díaz-Boladeras et al. (2025), existen más de treinta estudios que documentan el uso de robots en entornos escolares inclusivos. Estos trabajos coinciden en señalar que su efectividad está estrechamente vinculada a la mediación humana y al diseño colaborativo de las actividades. En esta línea, el proyecto EduROB (2020) ha desarrollado materiales didácticos orientados a facilitar la participación del alumnado con discapacidad intelectual, mientras que RoboESL (s.f.) ha creado secuencias pedagógicas centradas en la cooperación entre pares y en la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

En el ámbito del envejecimiento activo, investigaciones recientes muestran que los robots sociales como Paro o Pepper pueden contribuir significativamente a reducir los sentimientos de soledad y a mejorar la interacción social entre las personas mayores. Estos resultados, como los presentados por Zafrani et al. (2024), ofrecen recursos valiosos para el diseño de programas de animación sociocultural y apoyo emocional, los cuales forman parte esencial de las prácticas en educación social.

Otros estudios realizados con robots como Kaspar o NAO han evidenciado mejoras en la comunicación y en la autorregulación emocional de niños, niñas y jóvenes con trastornos del espectro autista, tal como se documenta en los trabajos de Cabibihan et al. (2013).

2.3. Desafíos éticos y educativos de la robótica

El uso creciente de robots en el ámbito socioeducativo plantea interrogantes que no pueden pasarse por alto. Entre los principales desafíos figuran el riesgo de deshumanización de las relaciones, la brecha tecnológica, la protección de datos personales y la posible dependencia emocional hacia las máquinas (Matarić y Scassellati, 2016). Frente a estos retos, los/as profesionales de la educación social desempeñan un papel crítico, integrando estas tecnologías con un enfoque ético y pedagógico, y asegurando que sean accesibles y equitativas para todos los colectivos. La formación digital con perspectiva

crítica se vuelve, por tanto, una competencia clave para el educador o educadora social actual.

Se podría concluir que la robótica aplicada a la educación social abre un abanico de oportunidades para favorecer la inclusión, la participación y el desarrollo socioemocional, siempre que su implementación se base en principios pedagógicos y en una visión humanista. Su valor no reside en automatizar las relaciones, sino en enriquecerlas a través de una mediación tecnológica significativa. Las experiencias analizadas confirman que los robots sociales pueden aportar al bienestar y a la cohesión social, pero es fundamental que su uso esté sustentado en evaluaciones rigurosas, diseños participativos y una ética clara. Desde esta perspectiva, el gran desafío consiste en garantizar que estas innovaciones tecnológicas contribuyan a fortalecer, y no a debilitar, el componente humano de la educación, tornándose clave la formación en educación superior.

3. Internet de las cosas (IoT) y su impacto socioeducativo

En un contexto en el que cada vez más elementos de la vida cotidiana están conectados a Internet, resulta imprescindible comprender el profundo impacto que esta red ha tenido en los modos de comunicación, los procesos educativos y la generación de conocimiento por parte de la ciudadanía. La revolución digital ha impulsado una etapa caracterizada por la conexión permanente entre personas, dispositivos y objetos, con el propósito de consolidar entornos más informados, cómodos, eficientes y orientados a la toma de decisiones fundamentadas, contribuyendo a una mayor calidad de vida (Fernández-Batanero et al., 2024). En este sentido, esta conectividad y el acceso a la información en tiempo real ofrecen oportunidades para que estos avances tecnológicos se puedan traducir en intervenciones socioeducativas orientadas a promover el bienestar, la autonomía personal y la participación social, especialmente en aquellos contextos en los que se trabaja con personas, grupos y comunidades en situación de vulnerabilidad o exclusión social.

En este marco, el Internet de las Cosas (IoT) es una tecnología que integra objetos físicos en redes digitales a través de sistemas de identificación y sensores que posibilitan tareas de detección, comunicación y recopilación de datos (Eigner y Stary, 2023). Esta interconexión, que constituye uno de los motores esenciales de la cuarta revolución industrial, conecta objetos a internet mediante dispositivos como radiofrecuencia, sensores infrarrojos, sistemas de posicionamiento global (GPS), escáneres láser y sensores de gas, los cuales operan a partir de protocolos comunes que permiten que cada objeto disponga de una dirección IP única y pueda ser localizado, monitorizado y gestionado dinámicamente por sistemas inteligentes (Li y Lao, 2025), abriendo nuevas posibilidades como la prevención, la atención comunitaria y el acompañamiento personalizado en entornos socioeducativos

Actualmente, el desarrollo del IoT está en una fase de expansión acelerada, impulsada por la constante aparición de dispositivos cada vez más avanzados, inteligentes e innovadores, así como de nuevos protocolos y tecnologías de acceso. Esta evolución converge con los progresos en ámbitos como la computación en la nube, el big data y la inteligencia artificial, lo que amplía aún más las oportunidades de crecimiento y consolidación del ecosistema IoT (Fernández-Batanero et al., 2024). Este crecimiento exponencial del IoT a nivel global implica que millones de dispositivos en el planeta están conectados a internet, lo que demuestra que esta tecnología está transformando los procesos de colaboración y participación y, por tanto, alcanzando un impacto social significativo que ofrece oportunidades para comprender y abordar dinámicas sociales complejas (Gutiérrez Prada et al., 2022).

De este modo, en el ámbito de la educación social puede ser especialmente relevante la aplicación del IoT al facilitar nuevas formas de análisis, intervención y evaluación de realidades sociales diversas. Concretamente, el IoT facilita la creación de entornos de aprendizaje interactivos y adaptativos, donde los dispositivos conectados permiten monitorear procesos en tiempo real y ajustar las actividades según las necesidades e intereses, lo que aporta nuevas oportunidades para personalizar la enseñanza, mejorar la gestión de recursos educativos y diseñar experiencias formativas más eficientes y centradas en el aprendizaje activo (Abdel-Basset et al., 2019). En este sentido, de acuerdo con Veintimilla et al. (2018), la implementación de IoT en educación superior ha mostrado mejoras en la calidad del aprendizaje, mayor flexibilidad para los participantes en el proceso educativo y optimización de costes frente a métodos tradicionales, al tiempo que aumenta la eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aspectos extrapolables a contextos no formales, informales y comunitarios propios de la educación social.

Para comprender mejor cómo el IoT está transformando los procesos educativos y visibilizar su potencial en contextos de intervención socioeducativa, en la Tabla 1 se sintetizan diversas áreas en las que esta tecnología se puede aplicar y los beneficios que aporta en la práctica pedagógica, así como sus implicaciones para la educación social:

Tabla 1. Aplicaciones del IoT y sus implicaciones socioeducativas

Área	Aplicación del IoT	Beneficios principales	Implicaciones en educación social
Aulas inteligentes	Sensores que controlan iluminación, temperatura y calidad del aire en tiempo real	Optimización del confort y concentración; ahorro energético; mejora de la productividad y retención	Mejora de espacios socioeducativos, centros comunitarios y recursos residenciales, favoreciendo entornos más saludables y adaptados a las personas usuarias
Personalización del aprendizaje	Recopilación de datos sobre desempeño del	Mejora de la adaptación de la enseñanza; recursos personalizados y	Diseño de itinerarios formativos personalizados en programas de inserción social, alfabetización digital y

	alumnado y ajuste de estrategias	seguimiento detallado	educación para personas adultas
Accesibilidad y aprendizaje en línea	Acceso a plataformas educativas desde cualquier lugar y momento	Educación inclusiva; flexibilidad horaria; participación en comunidades globales de aprendizaje	Facilitación del acceso educativo a colectivos con dificultades de movilidad, conciliación o aislamiento social
Seguridad en escuelas y campus	Sistemas de detección de amenazas, videovigilancia y control de acceso	Entornos más seguros; notificaciones automáticas; prevención de accidentes	Incremento de protección y prevención de riesgos en centros socioeducativos, espacios juveniles y recursos de atención social
Gestión de recursos	Monitoreo de energía, iluminación, calefacción y refrigeración	Reducción de costes; sostenibilidad; reinversión de recursos en educación de calidad	Optimización de recursos en entidades sociales y proyectos comunicativos, favoreciendo sostenibilidad económica y ambiental
Monitoreo del bienestar	Seguimiento de calidad del aire, actividad física y sueño	Mejora de la salud y hábitos del alumnado; entornos de vida más saludables	Apoyo al acompañamiento socioeducativo en programas de promoción de la salud, envejecimiento activo y prevención social
Educación especial	Entornos inteligentes controlados por voz o aplicaciones	Mayor independencia y adaptación; interacción efectiva con entornos virtuales	Fomento de la autonomía personal y la inclusión social de personas con discapacidad
Educación física	Dispositivos portátiles (ritmo cardíaco, calorías, rendimiento físico)	Programas de ejercicio personalizados; seguimiento del progreso; fomento de hábitos saludables	Intervención socioeducativa orientada a hábitos de vida saludables en infancia y juventud y colectivos en riesgo
Bellas artes	Sensores que registran procesos creativos e instalaciones interactivas	Análisis y retroalimentación sobre el proceso creativo; experiencias artísticas innovadoras	Aplicable en el desarrollo de proyectos artísticos comunitarios como herramientas de expresión, participación social y cohesión comunitaria

Nota: Elaborado a partir de "Tecnología educativa impulsada por internet de las cosas: hacia el pensamiento complejo y aprendizaje personalizado", de R. Tariq y M. S. Ramírez-Montoya, 2024, *EDUSCIENTIA*, 13, 101-118. <https://bit.ly/4r3H2t4>. Las implicaciones en Educación Social se han incorporado como ampliación de elaboración propia, con el fin de profundizar en la comprensión de estas aplicaciones en contextos educativos no formales, informales y sociocomunitarios.

No obstante, a pesar de las múltiples potencialidades y beneficios que ofrece esta tecnología, su implementación también puede conllevar ciertos riesgos. De este modo, es necesario conocer y adoptar buenas prácticas que garanticen un uso eficaz, seguro y ético del IoT, especialmente en el ámbito de la educación social donde la protección de derechos, la privacidad y el uso responsable de la tecnología constituyen principios básicos de la intervención

profesional. En este sentido, la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD, 2021) enfatiza que los usuarios deben ser conscientes de que los dispositivos inteligentes registran información de las actividades diarias, lo que influye en el tratamiento de los datos personales. Esta cuestión es de vital importancia particularmente en contextos de trabajo con menores, personas mayores o colectivos en riesgo de exclusión social. De este modo, la AEPD recomienda adoptar una actitud crítica y exigente en el uso de esta tecnología, valorando las garantías de privacidad, protección de datos y la seguridad que ofrecen a la hora de integrarlo en su vida cotidiana o en los entornos educativos. Asimismo, el Instituto Nacional de Ciberseguridad de España (Incibe, s. f.) hace hincapié en la necesidad de utilizar este tipo de dispositivos de forma segura y eficiente, revisando las configuraciones de seguridad y privacidad. Entre las medidas recomendadas destacan la relevancia de mantener los dispositivos actualizados, aplicando de forma regular las últimas versiones de software del fabricante para corregir vulnerabilidades; cambiar las contraseñas predeterminadas; habilitar la autenticación en dos factores en los dispositivos; revisar y configurar los permisos de privacidad, ajustando el acceso a datos sensibles como la ubicación, cámara o micrófono; desactivar funciones o servicios innecesarios; realizar copias de seguridad periódicas que protejan la información almacenada y conectar los dispositivos únicamente a redes Wi-Fi seguras. Estas prácticas pueden contribuir a minimizar los riesgos asociados al IoT y a favorecer un uso más protegido y seguro de esta tecnología, reforzando el papel de la educación social en la promoción de una alfabetización digital crítica, responsable y orientada a la formación, sensibilización y acompañamiento de la ciudadanía en el uso ético y responsable de los dispositivos y del IoT.

4. Realidad aumentada: concepto y características

La Realidad Aumentada (RA) es una tecnología interactiva que combina elementos digitales con el entorno físico en tiempo real (Azuma, 1997), es decir, permite superponer información virtual (imágenes, modelos 3D, texto, vídeo, audio) sobre la visión del mundo real a través de un dispositivo, de forma que el usuario o usuaria sigue percibiendo e interactuando con su entorno mientras ve añadidos elementos digitales complementarios (Cabero-Almenara, 2022). A diferencia de la Realidad Virtual, que sumerge completamente a la persona en un mundo artificial, la RA la mantiene anclada en su realidad inmediata, enriquecida con diversas capas de contenidos hipermedia y multimedia.

Aunque el término de Realidad Aumentada puede parecer relativamente reciente, en realidad el concepto de RA se viene utilizando desde la década de 1990, inicialmente vinculado a ámbitos como la medicina, la aeronáutica o la industria (Azuma, 1997). En las dos últimas décadas, el incremento en la capacidad de procesamiento de los dispositivos móviles, la disponibilidad de cámaras de alta resolución y de sensores de posición ha facilitado una

expansión acelerada de la RA en múltiples sectores, incluida la educación (Cabero-Almenara, 2022; Lorenzo-Lledó et al., 2022).

4.1. La realidad aumentada en la educación social

En el ámbito de la educación social, la RA posee diversos beneficios y potencialidades, emergiendo como una solución tecnológica para el apoyo y la asistencia, orientada a dar respuesta a necesidades educativas específicas, a la inclusión social y al trabajo con comunidades (Cabero-Almenara, 2022; Lorenzo-Lledó et al., 2022). Esta expansión resulta coherente con la naturaleza flexible y móvil de la RA, que permite trasladar contenidos educativos a espacios como centros comunitarios, museos, bibliotecas, asociaciones vecinales, recursos de ocio educativo o itinerarios urbanos y rurales.

Desde la óptica de la educación social, la RA abre posibilidades especialmente interesantes. Gracias a la superposición de información sobre el entorno cotidiano, esta tecnología permite desarrollar experiencias de aprendizaje situadas en los propios espacios de vida de las personas, como los barrios, las plazas, los centros cívicos o, incluso, los entornos naturales. La información aumentada (relatos históricos, datos ambientales, recursos sociales, testimonios audiovisuales) aparece allí donde cobra sentido, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos y vinculados con la realidad próxima de los participantes.

Esta capacidad de contextualizar los contenidos se ha aprovechado, por ejemplo, en proyectos de educación patrimonial y cultural, donde la RA se emplea para acercar el patrimonio histórico y las culturas locales a públicos diversos, incluidos niños y niñas y personas jóvenes con necesidades específicas (Reyes Delgado et al., 2023). Del mismo modo, en educación ambiental se han desarrollado experiencias que utilizan RA para visualizar, sobre el propio entorno, efectos del cambio climático o de la contaminación, con el fin de promover actitudes proambientales y de cuidado del entorno (Michel Acosta y Chaljub Hasbún, 2023; Wang et al., 2021). En todos estos casos, la RA funciona como un puente entre la dimensión lúdica y la dimensión educativa, captando la atención de los participantes y favoreciendo procesos de reflexión crítica.

Otro rasgo que conecta bien la RA con la educación social es su capacidad para fomentar la participación activa y la coautoría de contenidos. El hecho de que muchas herramientas permitan crear experiencias aumentadas sin necesidad de programar facilita que los propios colectivos destinatarios (infancia, juventud, personas adultas, personas mayores) se impliquen en el diseño de relatos y recorridos aumentados, integrando sus narrativas, memorias y demandas en los productos tecnológicos. Esta dimensión participativa se alinea con los principios de la educación social, centrada en el empoderamiento y en la construcción colectiva de saberes y propuestas de transformación social.

Por otra parte, uno de los ámbitos donde la RA muestra mayor proyección en educación social es el de la inclusión educativa y la atención a personas con necesidades educativas especiales. Las revisiones de la literatura subrayan tanto las ventajas como los retos de su uso, apuntando a la RA como una tecnología prometedora, pero que exige un diseño pedagógico cuidadoso y una adecuada formación del profesorado (Akçayir y Akçayir, 2017). En el terreno de la educación especial, trabajos recientes han sintetizado evidencias muy positivas en términos de rendimiento, motivación y desarrollo de habilidades específicas en alumnado con diferentes tipos de discapacidad (Chang et al., 2025).

En educación patrimonial, la RA se ha utilizado para enriquecer visitas a museos, yacimientos arqueológicos o rutas histórico-culturales, especialmente con públicos infantiles y juveniles que, en ocasiones, desconectan de formatos expositivos tradicionales (Rodríguez, 2021). Reyes Delgado et al. (2023), por ejemplo, describen una experiencia de RA orientada al aprendizaje y difusión de la cultura otomí con niños y niñas con síndrome de Asperger, en la que se combinan contenidos virtuales (representaciones de arte, lengua y costumbres) con estrategias pedagógicas adaptadas. Sus resultados evidencian un aumento del interés, la comprensión y el aprecio por la cultura local por parte de los participantes, lo que ilustra cómo la RA puede contribuir simultáneamente a la inclusión y a la revitalización cultural.

En el ámbito de la educación ambiental, la RA también desempeña un papel relevante. De hecho, se ha utilizado para sensibilizar sobre problemas ecológicos y promover conductas proambientales. Wang et al. (2021) evaluaron la eficacia de un juego con RA orientado a fomentar acciones ambientales responsables, concluyendo que este tipo de experiencias puede aumentar el compromiso de los participantes y su disposición a actuar en favor del medio ambiente. En un enfoque similar, Michel Acosta y Chaljub Hasbún (2023) destacan el potencial de la RA para hacer visibles procesos ecológicos que, de otra forma, permanecen ocultos y generar experiencias de aprendizaje más significativas.

La RA también puede servir de sustrato para coadyuvar en el desarrollo de una educación en valores cívicos y sociales. La superposición de contenidos digitales sobre espacios públicos reales permite recrear situaciones y dilemas en contextos cercanos a la experiencia cotidiana de los participantes. De este modo, es posible diseñar itinerarios aumentados que inviten a reflexionar sobre temas como la convivencia, la diversidad cultural, la igualdad de género o la memoria histórica, articulando actividades donde los grupos analizan, discuten y reinterpretan las escenas aumentadas que encuentran en su barrio o municipio. La combinación de narrativas digitales, participación activa y anclaje en el territorio convierte la RA en un recurso especialmente sugerente para proyectos de ciudadanía activa y construcción de comunidad (Arellano-Grajales, 2023; Lorenzo-Lledó et al., 2022).

5. Itinerarios formativos flexibles y microcredenciales en el ámbito socioeducativo

Desde una perspectiva social, es necesario considerar la utilización de la tecnología como una aliada para aumentar la diversidad y llegar al rural, además de abordar retos complejos para el emprendimiento social como pueden ser la pobreza, la soledad, el acceso a la vivienda o la alimentación, etc. Conviene incluir la perspectiva humanista propia del sector social, para usar la inteligencia artificial y las tecnologías avanzadas de una forma más ética y con mayor impacto. Se trata de aprovechar la revolución tecnológica para el bien común, dado que "los perfiles de las tareas y las capacidades requeridas están cambiando de forma radical debido a las transiciones digital y ecológica" (Consejo de la Unión Europea, 2022).

Algunos de los ejemplos de aplicación de las tecnologías en el tercer sector se refieren a la aplicación en el ciclo de proyectos, por ejemplo, a la hora de analizar convocatorias, formular proyectos y asistir a equipo técnico, analizar datos o preparar conclusiones. De este modo se optimizan los procesos, dado que la inversión en capacitación tecnológica revierte en la eficiencia como resultado.

Existen retos para la incorporación de las tecnologías como son el desconocimiento y el aislamiento de las pequeñas entidades sociales. No se trata tan solo de conocer las nuevas herramientas, sino de cambiar el modo de trabajar, sin perder el sentido, orientados hacia su misión específica. Poner en el centro a las personas es una oportunidad con las tecnologías avanzadas, dado que precisamente es el sector social quien puede dar una perspectiva donde no solo prime lo economicista, donde quepan otros discursos. A modo de ejemplo es vital la mirada ética, la atención medioambiental, la escucha a las personas implicadas, la seguridad, entre otras cuestiones. Favorecer el conocimiento de las tecnologías avanzadas a entidades y colectivos que no tienen acceso y la formación necesaria es tarea también de la administración pública, como una auténtica oportunidad de participación social, donde se dé voz y espacio a todos/as, independientemente del tamaño de la entidad.

Una de las necesidades crecientes dentro del aprendizaje permanente (lifelong learning) se centra en nuevos itinerarios educativos que apoyen la formación en el tercer sector. Están integrados por una amplia gama de itinerarios flexibles, que es posible gracias a los procesos y la infraestructura adecuados mediados por la tecnología. El ritmo de vida acelerado contribuye al éxito de esta fórmula formativa. Según la University Professional and Continuing Education Association (2023), el 93 % de los ejecutivos, el 83 % de los supervisores y el 76 % de los profesionales de RR. HH. otorgaron un valor alto a la formación corta y flexible.

Una de estas modalidades son las microcredenciales, cursos de forma flexible, breves, modulares y acumulables, que responden a la demanda formativa y a

las necesidades con mayor agilidad y son certificados por la universidad. La Unión Europea (2022) adoptó una Recomendación relativa a un enfoque europeo de las microcredenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad, donde se señala que "las microcredenciales podrían ayudar a certificar los resultados de pequeñas experiencias de aprendizaje adaptadas" a las realidades sociales, a la colaboración de empresas, instituciones y sector público en el aprendizaje formal, no formal e informal. Se recomienda a los Estados miembros que adopten las microcredenciales con un triple objetivo: 1) permitir que las personas adquieran, actualicen y mejoren los conocimientos, capacidades y competencias que necesitan para prosperar en un mercado de trabajo y una sociedad cambiantes; 2) apoyar la preparación de los proveedores de microcredenciales para mejorar la calidad, la transparencia, la accesibilidad y la flexibilidad de la oferta de aprendizaje con el fin de capacitar a las personas para crear itinerarios de aprendizaje y profesionales personalizados; 3) fomentar la inclusión, el acceso y la igualdad de oportunidades, y contribuir a la consecución de la resiliencia, la justicia social y la prosperidad para todos/as, en un contexto de cambios demográficos y sociales y durante todas las fases de los ciclos económicos.

Las universidades están respondiendo al ecosistema de microcredenciales, para lo que incorporan credenciales digitales que permitan su integración en Europass, además de utilizar las tecnologías educativas para la innovación docente, especialmente en la evaluación en las modalidades docentes híbrida y virtual (CRUE-RUEPEP, 2024).

Precisamente dicho desarrollo tecnológico se basa en el European Digital Credentials for Learning (EDCI) y en la European Blockchain Services Infrastructure (EBSI), para poder verificar y almacenar la gestión de las microcredenciales en Europass. Blockchain es inicialmente la base de Bitcoin y otras criptomonedas, pero actualmente también supone la conexión entre las universidades, ya que proporciona una red globalmente distribuida para compartir recursos y registros de forma segura, incluyendo expedientes académicos, información de títulos y otros datos. Así, las microcredenciales académicas se escriben en una blockchain para que puedan verificarse en cualquier momento, garantizando un acceso universal. De este modo, se simplifican la gestión y los registros.

En el contexto de la educación social, el desarrollo de microcredenciales vinculadas a competencias digitales, pensamiento crítico sobre IA y tecnologías emergentes, liderazgo para la transformación social o intervención socioeducativa mediada por tecnología abre oportunidades para que profesionales en activo y futuros educadores y educadoras sociales actualicen sus competencias de manera flexible, modular y alineada con las demandas cambiantes del sector.

6. Conclusiones

Las tecnologías emergentes están reconfigurando los escenarios, las prácticas y las competencias requeridas en el ámbito de la educación social. Todas ellas ofrecen grandes beneficios y posibilidades para personalizar los itinerarios formativos, enriquecer las experiencias de aprendizaje y ampliar el alcance de las intervenciones socioeducativas, tanto en contextos formales como no formales e informales.

No obstante, todos estos avances vienen acompañados de diversas tensiones y desafíos como, por ejemplo, el riesgo de brechas digitales, posibles usos deshumanizados de la tecnología, necesidad de marcos éticos claros, carencias de formación específica y dificultades de acceso para las entidades pequeñas o situadas en ámbitos rurales. En este sentido, el papel de la educación social resulta clave para garantizar que las tecnologías emergentes se orienten al bien común, a la justicia social y a la ampliación de oportunidades, y no a la reproducción de desigualdades.

Bibliografía

- Abdel-Basset, M., Manogaran, G., Mohamed, M., y Rushdy, E. (2019). Internet of things in smart education environment: Supportive framework in the decision-making process. *Concurrency and Computation: Practice and Experience*, 31(10), e4515. <https://doi.org/10.1002/cpe.4515>
- Agencia Española de Protección de Datos. (2021, 21 de mayo). *IoT (III) Domótica. Internet de las Cosas: riesgos y recomendaciones*. <https://bit.ly/3LJ6rrM>
- Akçayir, M., y Akçayir, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002>
- Arellano-Grajales, N. (2023). Beneficios reportados de la realidad virtual y la realidad aumentada en la educación superior: Una revisión sistemática. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 16(32). <https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2663>
- Azuma, R. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6, 355-385. <https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355>
- Belpaeme, T., Kennedy, J., Ramachandran, A., Scassellati, B., y Tanaka, F. (2018). Social robots for education: A review. *Science Robotics*, 3(21), eaat5954. <https://doi.org/10.1126/scirobotics.aat5954>
- Cabero-Almenara, J. (2022). Ecosistema de tecnologías emergentes: Realidad aumentada, virtual y mixta. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 23, 7-22. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.1148>

- Cabibihan, J.-J., Javed, H., Ang, M., y Aljunied, S. M. (2013). Why robots? A survey on the roles and benefits of social robots in the therapy of children with autism. *International Journal of Social Robotics*, 5(4), 593-618. <https://doi.org/10.1007/s12369-013-0202-2>
- Chang, C.-T., Chao, W.-H., Yang, C.-Y., y Semwaiko, G. S. (2025). Evaluating the impact of augmented reality on learning outcomes in K-12 special education: A systematic review. *European Journal of Educational Research*, 14(4), 1167–1182. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.4.1167>
- Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE) y Red Universitaria de Estudios de Posgrado y Educación Permanente (RUEPEP). (2024). *Orientaciones para el diseño y acreditación de las microcredenciales universitarias*. Grupo de trabajo CRUE-RUEPEP. <https://ruepep.org/wp-content/uploads/2024/03/Orientaciones-para-el-diseno-y-acreditacion-de-las-Microcredenciales-Universitarias.pdf>
- Consejo de la Unión Europea. (2022). *Recomendación del Consejo de 16 de junio de 2022 relativa a un enfoque europeo de las microcredenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02))
- Díaz-Boladeras, M., Claver i Díaz, A., y García-Sánchez, M. (2025). Robots for inclusive classrooms: A scoping review. *Universal Access in the Information Society*, 24(1), 127–148. <https://doi.org/10.1007/s10209-023-01065-z>
- EduROB. (2020). *Educational Robotics for People with Learning Disabilities*. <https://edurob.eu/>
- Eigner, A., y Stary, C. (2023). The role of Internet-of-Things for service transformation. *Sage Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440231159281>
- EPALE. (2025, 24 de octubre). *Educación digital con el proyecto “Robots en acción!”*. EPALE. <https://epale.ec.europa.eu/es/content/educacion-digital-con-el-proyecto-robots-en-accion>
- Feil-Seifer, D., y Matarić, M. J. (2005). Defining socially assistive robotics. En *Proceedings of the 9th International Conference on Rehabilitation Robotics* (pp. 465–468). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICORR.2005.1501143>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., y López Meneses, E. (2024). Adopción del Internet de las Cosas en la educación superior: oportunidades y desafíos. *Interactive Technology and Smart Education*, 21(2), 292–307. <https://doi.org/10.1108/ITSE-01-2023-0025>
- Gutiérrez Prada, P., De Corso-Sicilia, G. B., y Jiménez Barbosa, W. G. (2022). Impacto social del internet de las cosas (IdC): una reflexión conceptual. *Jangwa Pana*, 21(3), 254–270. <https://doi.org/10.21676/16574923.4719>
- Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 1–14. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.002>

- Helsper, E.J. (2012), A Corresponding Fields Model for the Links Between Social and Digital Exclusion. *Commun Theor*, 22(4), 403-426. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2012.01416.x>
- Incibe. (s. f.). *Dispositivos IoT (Internet de las cosas)*. <https://bit.ly/480aTKm>
- Li, C., y Lao, W. (2025). Internet of Things' sustainability effects: Quantile and temporal insights. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 396. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04665-7>
- Lorenzo-Lledó, G., Lorenzo-Lledó, A., y Lledó-Carreres, A. (2022). Tendencias globales en el uso de la realidad aumentada en la educación: Estructura intelectual, social y conceptual. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 475-493. <http://hdl.handle.net/10201/122695>
- Mataríć, M. J., y Scassellati, B. (2016). Socially assistive robotics. En B. Siciliano y O. Khatib (Eds.), *Springer Handbook of Robotics* (pp. 1973–1994). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32552-1_73
- Michel Acosta, P., y Chaljub Hasbún, J. (2023). Realidad aumentada: Tecnología inmersiva para la educación ambiental. *Congreso Internacional IDEICE*, 13, 4-9. <https://doi.org/10.47554/cii.vol13.2022.pp4-9>
- Reyes Delgado, A. T., Moreno González, J. L., y Nava López, R. (2023). Realidad aumentada en el aprendizaje y difusión de la cultura otomí en infantes con Asperger. *Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas*, 7(1), 129-135. <http://dx.doi.org/10.61530/redtis.vol7.n1.2023.149.129-135>
- RoboESL. (s.f.). *Robotics-based learning interventions for preventing school failure and Early School Leaving*. Erasmus+ Project. <https://roboesl.eu/>
- Rodríguez, B. (2021). Realidad aumentada en educación primaria: Revisión sistémica. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 77, 169-185. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.1703>
- Tariq, R., y Ramírez-Montoya, M. S. (2024). Tecnología educativa impulsada por internet de las cosas: hacia el pensamiento complejo y aprendizaje personalizado. *EDUSCIENTIA*, 13, 101-118. <https://bit.ly/4r3H2t4>
- University Professional and Continuing Education Association. (2023). *The Effect of Employer Understanding and Engagement on Non-Degree Credentials*. https://upcea.edu/wp-content/uploads/2023/05/The-Effect-of-Employer-Understanding-and-Engagement-on-Non-Degree-Credentials_UPCEA-and-Collegis_February-2023.pdf
- Veintimilla, J. G., Ulloa, J. F., y Veintimilla, M. A. (2018). Transformación de la educación superior por medio del surgimiento del internet de las cosas (IoT). *Sistemas, cibernética e informática*, 15(1), 1-5. <https://bit.ly/4pbi4pl>
- Vitale, A., y Dello Iacono, U. (2024). Using social robots as inclusive educational technology for mathematics learning through storytelling. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-672>
- Wang, K., Tekler, Z., Cheah, L., Herremans, D., y Blessing, L. (2021). Evaluating the effectiveness of an augmented reality game promoting environmental action. *Sustainability*, 13(24), 13912. <https://doi.org/10.3390/su132413912>

Zafrani, O., Nimrod, G., Krakovski, M., Kumar, S., Bar-Haim, S., y Edan, Y. (2024). Assimilation of socially assistive robots by older adults: An interplay of uses, constraints and outcomes. *Frontiers in Robotics and AI*, 11, 1337380. <https://doi.org/10.3389/frobt.2024.1337380>

Notas y agradecimientos

Este capítulo se ha elaborado en el marco de una estancia de investigación realizada durante el mes de noviembre de 2025 en el CIED-Humano de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (República Dominicana) por parte del primer autor Pablo César Muñoz Carril, quien desea expresar su agradecimiento al Dr. Ángel Puentes Puente por su labor de orientación y tutorización.

Asimismo, este trabajo se desarrolla con el apoyo de una ayuda concedida a la segunda autora, Isabel Dans, en el marco del Programa Estatal para Desarrollar, Atraer y Retener Talento, subprograma estatal de Movilidad, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023. Recibe financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades para estancias de movilidad en centros extranjeros de enseñanza superior e investigación (José Castillejo).

La expansión de los entornos digitales, la cultura en red y la creciente presencia de tecnologías como la inteligencia artificial están transformando profundamente los procesos educativos, la participación social y las formas de intervención socioeducativa. No se trata solo de un cambio tecnológico, sino de una transformación de las formas de aprender, relacionarse y ejercer ciudadanía. En este contexto, el diálogo entre Tecnología Educativa y Educación Social se vuelve imprescindible.

Este libro ofrece una mirada rigurosa y crítica sobre ese espacio de encuentro, abordando tanto los fundamentos teóricos del campo como debates actuales y propuestas de intervención. Desde una mirada que va más allá de lo instrumental, la obra entiende la tecnología en relación con la educación como una realidad sociotécnica, atravesada por dimensiones éticas, culturales y políticas y orientada a la transformación de las prácticas educativas. A través de las contribuciones de especialistas procedentes de distintos ámbitos académicos y profesionales, la obra articula diversas perspectivas para comprender las relaciones entre tecnología, educación y acción socioeducativa en la sociedad contemporánea.

Dirigido especialmente a docentes de materias relacionadas con la Tecnología Educativa y la Educación Social, así como a estudiantes, profesionales en ejercicio y personas investigadoras, este libro reúne análisis, experiencias y propuestas que abordan cuestiones como la ciudadanía digital, la alfabetización digital, el diseño de recursos educativos, la innovación socioeducativa o el impacto de tecnologías emergentes en la intervención social. Se incorpora también una mirada crítica que problematiza las lógicas de poder, las desigualdades y los riesgos asociados a la digitalización, y que invita a repensar la intervención socioeducativa con tecnologías desde criterios éticos, inclusivos y orientados al bien común.

Esta obra cuenta con prólogo de Manuel Area Moreira y José Antonio Caride