

Educación y sociedad.

Aportaciones de la investigación universitaria a la transformación social

Luisa Torres-Barzabal
Juan Agustín Morón-Marchena (coords.)



**EDUCACIÓN Y SOCIEDAD.
APORTACIONES DE LA
INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA
A LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL**



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

**EDUCACIÓN Y SOCIEDAD.
APORTACIONES DE LA
INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA
A LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

Luisa Torres-Barzabal
Juan Agustín Morón-Marchena
(coords.)



Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Luisa Torres-Barzabal
Juan Agustín Morón-Marchena

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-1357-227-7
Depósito legal: M. 23.028-2022

Impreso en España - *Printed in Spain*

En memoria de Belén Martínez Ferrer, profesora de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, la cual nos dejó mientras se editaba este libro. Aquí nos legó una de sus últimas aportaciones, el capítulo: “Aprender a perdonar. Avances en la investigación socioeducativa”.

Índice

RELACIÓN DE AUTORES	15
PRÓLOGO. A FAVOR DE LA EDUCACIÓN QUE DESEAMOS Y NECESITAMOS	27
<i>José Antonio Caride-Gómez</i>	
1. De la investigación en ámbitos sociales a la transformación social.	
<i>A modo de introducción</i>	31
<i>Luisa Torres-Barzabal, Juan Agustín Morón-Marchena</i>	
Bibliografía	47
2. Las competencias digitales en la ciudadanía: aportaciones desde la investigación	49
<i>Julio Cabero-Almenara, Julio Barroso-Osuna, Antonio Palacios-Rodríguez</i>	
2.1. Los escenarios están cambiando	49
2.2. Competencia digital de la ciudadanía y la ciudadanía digital	51
2.3. Competencias digitales para la ciudadanía	52
2.4. Las brechas digitales	54
2.5. La necesidad de las competencias digitales en la ciudadanía en la sociedad del aprendizaje	55
2.6. Equidad digital en la ciudadanía: aportaciones desde la investigación	57
2.7. Bibliografía	58
3. Competencia digital y uso de las TIC en educación superior. Estudio de la experiencia en el confinamiento por COVID-19	61
<i>José Manuel Hermosilla-Rodríguez, Alicia Jaén-Martínez, Luisa Torres-Barzabal, Almudena Martínez-Gimeno</i>	
3.1. Contexto de la investigación y marco teórico	61
3.2. Metodología de investigación	63

3.2.1. Método de investigación	63
3.2.2. Muestra	66
3.2.3. Instrumento de recogida de datos	67
3.3. Resultados	67
3.3.1. Pregunta 5	68
3.3.2. Pregunta 9	70
3.3.3. Pregunta 10	72
3.4. Conclusiones e implicaciones	74
3.5. Bibliografía	76
4. Estudio sobre la sociedad de la información y la comunicación desde la visión del estudiantado de educación	79
<i>Esther Fernández-Márquez, Miguel Baldomero Ramírez-Fernández</i>	
<i>Eva Ordóñez-Olmedo, Eloy López-Meneses,</i>	
4.1. Ideas iniciales	79
4.2. Escenario de la investigación	80
4.3. Objetivos del estudio	82
4.4. Metodología de la investigación	82
4.5. Resultados de la experiencia innovadora universitaria	83
4.6. Conclusiones de la investigación	86
4.7. Bibliografía	89
5. La lectura, resistencia y gozo. Un ensayo contra la razón tecnológica y la política de rendimiento en la universidad	91
<i>Juan Carlos González-Faraco</i>	
5.1. Al principio era la palabra... ..	93
5.2. A la luz de la palabra: textos para someter a juicio a la sociedad digital	96
5.3. El panóptico educativo: reflexiones para alentar la resistencia	99
5.4. Bibliografía	101
6. Interacción de factores lingüísticos y socioculturales para la integración educativa en ambientes multiculturales	103
<i>Macarena Esteban-Ibáñez, Luis Vicente, Amador-Muñoz,</i>	
<i>Francisco Javier Olmedo-Ruiz, Francisco Mateos-Claros</i>	
6.1. Diversidad de contextos socioculturales para la integración	104
6.2. Los factores socioeconómicos y el leguaje como ejes de la integración	106
6.3. Interacción entre la lengua materna y factores socioculturales	108
6.4. Consideraciones finales	112
6.5. Bibliografía	113

7. Percepción del alumnado de educación sobre la adaptación de la docencia en tiempos de distanciamiento social por la pandemia de COVID-19: un estudio de caso	115
<i>Ana María Benítez-Jaén, Rosa M. Rodríguez-Izquierdo, Rafael M. Hernández-Carrera</i>	
7.1. Introducción	115
7.2. Transformación digital de la docencia en educación superior	118
7.3. De la enseñanza presencial al <i>b-learning</i> y/o a la enseñanza <i>online</i> y a distancia ¿Qué nos dice la literatura sobre sus beneficios y dificultades?	120
7.3.1. <i>Para no perdernos en la nomenclatura. Clarificando los términos</i>	120
7.3.2. <i>Oportunidades y limitaciones de cada una de las modalidades de enseñanza</i>	123
7.4. Método	125
7.4.1. <i>Los participantes</i>	125
7.4.2. <i>El instrumento</i>	125
7.4.3. <i>Procedimiento</i>	128
7.4.4. <i>Análisis de datos</i>	129
7.5. Resultados y discusión	129
7.5.1. <i>Dimensión A. Aspectos generales de la adaptación de la universidad a la enseñanza online</i>	129
7.5.2. <i>Dimensión B. Adaptación de las asignaturas</i>	130
7.5.3. <i>Dimensión C. Adaptación personal</i>	131
7.5.4. <i>Dimensión D. Adaptación del profesorado a la enseñanza online</i>	133
7.6. Conclusiones	134
7.6.1. <i>Limitaciones y futuros trabajos</i>	137
7.7. Bibliografía	137
8. El aula proactiva en educación superior. Género, ecología, teoría queer... Hacia la investigación inclusiva	139
<i>Rosario Caraballo-Román, Rocío Cruz-Díaz, Rocío Rodríguez-Casado</i>	
8.1. Introducción	139
8.2. Un método a medida	139
8.2.1. <i>Proceso de investigación en el aula: el aula proactiva</i>	141
8.2.2. <i>La necesaria implicación del alumnado</i>	143
8.3. Resultados	143
8.4. Abriendo viejos debates en nuevas épocas	145
8.5. Conclusiones	146
8.6. Bibliografía	148

9. Investigación y género. Metodologías con enfoques feministas para el desarrollo de una sociedad igualitaria	149
<i>Teresa Terrón-Caro, Fabiola Ortega de Mora, Rocío Cárdenas-Rodríguez</i>	
9.1. Investigaciones educativas desde una perspectiva de género	149
9.2. Metodología de investigación	151
9.3. Resultados de investigación	153
9.3.1. Análisis de datos cuantitativos	154
9.3.2. Análisis de datos cualitativos	156
9.4. Conclusiones	158
9.5. Bibliografía	159
10. Educación, juventud y violencia filioparental: avances desde la investigación psicosocial	161
<i>Gonzalo Del Moral-Arroyo, Cristian Suárez-Relinque, Ana Romero-Abrio</i>	
10.1. La violencia filioparental desde un punto de vista psicosocial	161
10.2. Violencia filioparental y contexto escolar en la adolescencia y juventud	162
10.3. Relación de la actitud hacia la autoridad institucional, reputación social y clima escolar con la violencia filioparental	164
10.4. Ideas para reflexionar	165
10.5. Agradecimientos	166
10.6. Bibliografía	166
11. Aprender a perdonar: avances en la investigación socioeducativa	171
<i>Celeste León-Moreno, Daniel Musitu-Ferrer, Paula López-Martínez, David Montero-Montero Belén Martínez-Ferrer</i>	
11.1. El perdón como respuesta de afrontamiento	171
11.2. Itinerario hacia el perdón	172
11.3. Programas de entrenamiento del perdón	174
11.3.1. Modelo del proceso del perdón REACH propuesto por Worthington (2006)	174
11.3.2. Modelo del proceso del perdón propuesto por Enright (2001)	176
11.4. Elementos a considerar en la intervención socioeducativa	178
11.4.1. Clarificar qué es y qué no es el perdón	178
11.4.2. El significado del perdón en las principales religiones	178
11.4.3. Género	179
11.5. Conclusión	179
11.6. Bibliografía	179
Anexo 1: Frases inspiradoras	180

12. El impacto social de la COVID-19 en las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD): respuestas desde la educación para el desarrollo	183
<i>Salvador González-Ligero, Esther Prieto-Jiménez, Guillermo Domínguez-Fernández</i>	
12.1. Un tejido organizativo en reconstrucción	183
12.2. Retos y oportunidades en el ámbito de lo social	186
12.3. Conclusiones: el papel de la universidad en las propuestas de las ONGD	190
12.4. Bibliografía	191
13. Canvas social y Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible: un estudio para la mejora de los proyectos de intervención social y educativa	193
<i>Blanca López-Catalán, Luis López-Catalán, Esther Prieto-Jiménez</i>	
13.1. Una década con iteraciones desde la generación de modelos de negocio de Osterwalder y Pigneur	194
13.1.1. Osterwalder y Pigneur: la base	194
13.1.2. Cinco iteraciones del lienzo de Osterwalder y Pigneur con visión social: matización en el contenido, eliminación o inclusión de nuevos bloques y capas	196
13.1.3. Cinco demandas para la construcción de un nuevo lienzo para entidades no lucrativas	200
13.1.4. Propuesta de lienzo mínimo viable de modelo de compromiso social con Visión 2030 (LMCSV2030)	201
13.2. Conclusiones	204
13.3. Bibliografía	205
14. La educación intercultural como base para la transformación social. Un estudio de la producción científica	209
<i>José Alberto Gallardo-López, Fernando López-Noguero</i>	
14.1. Introducción	209
14.2. Metodología	211
14.3. Resultados y análisis	212
14.3.1. Año de publicación, países y autores con mayor producción sobre la temática	212
14.3.2. Patrocinadores de financiación	215
14.3.3. Idioma de publicación y revistas científicas	215
14.3.4. Análisis por palabras clave y documentos más citados	216
14.4. Conclusiones	218
14.5. Bibliografía	219

15. <i>Aprendizaje a lo largo de la vida y ocio en personas mayores: claves en el diseño de buenas prácticas</i>	223
<i>Victoria Pérez-de-Guzmán, José Luis Rodríguez-Díez, Teresa Rebolledo-Gámez</i>	
15.1. Aprendizaje a lo largo de la vida	224
15.2. Ocio y tiempo libre	226
15.3. Buenas prácticas en actividades de ocio para personas mayores	228
15.4. Bibliografía	231
16. <i>Universidades populares. Análisis sobre el perfil de la persona adulta, intereses y motivación</i>	235
<i>Manuel Jesús Perea-Rodríguez, M^a Carmen Muñoz-Díaz</i>	
16.1. Universidades populares, educación de personas adultas y educación popular	235
16.1.1. <i>Las universidades populares en España</i>	236
16.1.2. <i>Universidad Popular de Dos Hermanas</i>	238
16.2. Metodología	239
16.3. Análisis de datos	240
16.4. Discusión	244
16.5. Conclusiones	247
16.6. Bibliografía	247
17. <i>Participación social y cívica del alumnado en la universidad: estudio panorámico</i>	249
<i>Encarnación Sánchez-Lissen, Clara Romero-Pérez, Tania Mateos-Blanco, Juan-Agustín Morón-Marchena</i>	
17.1. La participación social y cívica del alumnado en el contexto universitario	250
17.1.1. <i>Una universidad comprometida con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) a través de la participación estudiantil</i>	251
17.2. La Responsabilidad social universitaria (RSU): la tercera misión de la universidad	252
17.3. Estudio basado en una revisión panorámica	255
17.3.1. <i>Identificación de estudios pertinentes</i>	255
17.3.2. <i>Selección de los estudios</i>	256
17.4. Delimitación de los constructos: participación social y cívica	256
17.5. Tipología de participación	257
17.6. Resultados	258

Índice

17.6.1. <i>Tipología de participación del alumnado en la universidad</i>	259
17.7. La universidad abre caminos a nuevas iniciativas de participación: reflexiones finales	262
17.8. Bibliografía	263
18. <i>Creatividad en organizaciones educativas: un estudio de caso</i>	267
<i>Azahara Ruiz-Guerra, Itahisa Pérez-Pérez, Encarnación Pedrero-García</i>	
18.1. Creatividad: concepto y características	267
18.2. La creatividad en organizaciones educativas	270
18.3. Metodología de investigación	273
18.3.1. <i>Universo y muestra</i>	274
18.3.2. <i>Instrumentos de recogida de datos</i>	274
18.3.3. <i>Técnicas de análisis de resultados</i>	275
18.4. Conclusiones y limitaciones de la investigación	276
18.5. Bibliografía	277

Relación de autores

Luis Vicente Amador-Muñoz

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular de Pedagogía Social y Educación de Personas Adultas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, en la que ha sido Vicerrector de Promoción Social y Extensión Universitaria. Ponente de la titulación de Educación Social, miembro de la Comisión Andaluza de Educación Social. Especialista en: educación a lo largo de la vida, en el mundo laboral, familiar, ámbito educativo y cohesión social. Es miembro de GIAS.

Julio Barroso-Osuna

Catedrático de la Universidad de Sevilla, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Miembro del Grupo de Investigación Didáctica (GID) “Análisis Tecnológico y cualitativo” (HUM-0390). Su experiencia docente e investigadora se ha centrado en el campo de las Tecnologías Educativas.

Ana M. Benítez-Jaén

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Profesora Asociada LOU del área de Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Educación y Psicología Social (Universidad Pablo de Olavide). Miembro del Grupo de Investigación “Estudios sobre inclusión e innovación social y educativa”. Sus líneas de investigación giran en torno a la inclusión educativa desde la inclusión social y la accesibilidad universal como medida de inclusión en general.

Julio Cabero-Almenara

Catedrático de la Universidad de Sevilla, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Director del Grupo de Investigación Didáctica (GID) (HUM-0390). Su experiencia docente e investigadora se ha centrado en el campo de las Tecnologías Educativas. Director de la revista “Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación”. Director del Secretariado de Innovación Educativa de la Universidad de Sevilla.

Rosario Caraballo-Román

Profesora Asociada de la Universidad Pablo de Olavide. Ha desarrollado su actividad profesional como pedagoga social en proyectos socioeducativos de Sevilla, y ha realizado la Tesis Doctoral como estudiante adulta, incorporándose a la docencia universitaria. Las líneas de investigación giran alrededor de la investigación acción, la educación de adultos y la diversidad.

Rocío Cárdenas-Rodríguez

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla y Profesora Titular en la Universidad Pablo de Olavide. Su línea de investigación se centra en Educación, Diversidad Cultural e Igualdad de Género participando y dirigiendo diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales. Toda esta actividad investigadora ha generado una intensa producción científica difundida a través de publicaciones científicas de alto prestigio e impacto.

José Antonio Caride-Gómez

Catedrático de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Director del grupo de investigación en “*Pedagogía Social y Educación Ambiental*” (SEPA-interea), vinculando su trabajo a políticas culturales y acción comunitaria, tiempos educativos y sociales, ciudadanía y derechos humanos, educación ambiental y cultura de la sustentabilidad. De 2002 a 2013 presidió la *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social* (SIPS).

Rocío Cruz-Díaz

Doctora por la Universidad de Sevilla. Licenciada en Psicología y Pedagogía. Profesora del Departamento de Educación de la Universidad Pablo de Olavide. Centra sus intereses investigadores (SEJ457 GEDUPO) en temáticas cercanas a la intervención socioeducativa, las relaciones interpersonales y la comunicación social e innovación ante los medios de comunicación social. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), la Red Alfamed, y del Grupo Prensa-Escuela Comunicar, entre otros.

Relación de autores

Guillermo Domínguez-Fernández

Profesor Titular del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Director de la Cátedra Iberoamericana de Educación en DDHH, Ciudadanía Crítica y Desarrollo Sostenible. Director del Máster en Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz. Coordinador de la Red Iberoamericana de Universidades comprometidas con la Educación en Derechos Humanos y la ciudadanía inclusiva. Experto en dirección y gestión de instituciones socioeducativas.

Macarena Esteban-Ibáñez

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Titular de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, de Desarrollo Sostenible y Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales. Coordinadora del Máster Interuniversitario de Educación Ambiental en la UPO. Dirige e imparte docencia en diversos Doctorados y Máster Oficiales. Sus líneas de investigación son: Desarrollo Sostenible, Educación para el Desarrollo Sostenible, familiar, ámbito educativo y cohesión social. Es miembro de GIAS.

Esther Fernández-Márquez

Doctora en Educación y Comunicación, Master en Educación para el Desarrollo, la Sensibilización Social y la Cultura de Paz, Licenciada en Pedagogía, miembro de los grupos de Edu-Innovagoría (HUM-971). Profesora en la Facultad de Educación y Psicología Social, de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Su línea de investigación se enmarca en las tecnologías en educación y modelos de investigación.

José Alberto Gallardo-López

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Profesor de la Universidad Pablo de Olavide, en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Sociales. Sus principales líneas de investigación son la Pedagogía Social, la Animación Sociocultural, el Desarrollo Comunitario, la Educación Emocional, la Atención a la Diversidad y las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.

Juan Carlos González-Faraco

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva, y Adjunct Professor en el Departamento de Antropología de la Universidad de Alabama. Ha dirigido programas de posgrado y doctorado, y ha sido profesor visitante en universidades españolas, europeas y americanas. Su actividad investigadora gira, principalmente, en torno a los estudios culturales y políticos de la educación, con una perspectiva habitualmente interdisciplinar.

Salvador González-Ligero

Graduado en Educación Social y Trabajo Social y máster universitario Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Ejerce como Educador en Cáritas Diocesana de Sevilla, centrandó su trabajo con personas en situación de exclusión residencial severa. Sus principales líneas de trabajo son la acción de las entidades del tercer sector y las realidades de exclusión social grave.

José Manuel Hermosilla-Rodríguez

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Imparte docencia en los Grados de Educación y Trabajo Social, y en el Máster Universitario de Educación para el Desarrollo. Miembro del Grupo de Educación de la UPO (GEDUPO). Especialista en Evaluación, Calidad e Innovación en el desarrollo de acciones socioeducativas.

Rafael M. Hernández-Carrera

Doctor Europeo en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesor Asociado del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Pablo de Olavide. Director de RRHH para Europa de la empresa japonesa del sector educativo Kumon. Director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Áreas de investigación: Didáctica, dirección, liderazgo y gestión de centros socioeducativos.

Alicia Jaén-Martínez

Doctora en Psicopedagogía. Profesora Ayudante Doctora adscrita al Departamento de Educación y Psicología Social (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide). Miembro e investigadora de GEDUPO. Sus líneas de investigación se relacionan con implementación de metodologías activas e innovadoras en distintos contextos universitarios, la perspectiva de género y el uso de las TIC desde el punto de vista didáctico.

Celeste León-Moreno

Profesora Ayudante Doctora adscrita al Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza). Doctora en Ciencias Sociales, Máster en Género e Igualdad, Máster en Ciencias Sociales e Intervención Social, y Graduada en Educación Social por la Universidad Pablo de Olavide. Investigadora del grupo LISIS para la Convivencia Escolar, y grupo PAIDI (SEJ-468) “Valores, familia, Igualdad y relaciones Intergeneracionales”.

Blanca López-Catalán

Docente e investigadora en la Universidad Pablo de Olavide. Doctora en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Sevilla. Colaboradora de diversas entidades (Observatorio Andaluz de la Infancia, Escuela de Organización Industrial, etc.) es *Oficial Trainer* del programa finlandés antiacoso KiVa (Universidad de Turku). Sus líneas de investigación están relacionadas con la innovación educativa, *bullying* y *mobile business*.

Luis López-Catalán

Director de Innovación, Data y Tecnología en UNICEF-España. Profesor en la Universidad Pablo de Olavide, en el Departamento de Educación y Psicología Social. Imparte docencia e investiga en Educación para el Desarrollo e Innovación, con visión 2030, en el ámbito de la Educación Social y Entidades No Lucrativas. Máster en Cooperación Internacional y Gestión de ONGD (Univ. Loyola). Máster en Estrategia y Transformación Digital (ISDI). *Executive* en Innovación y Liderazgo (MIT).

Paula López-Martínez

Licenciada en Psicología por la Universidad de Sevilla, Licenciada en Criminología por la Universidad de Alicante, Máster en Psicopatología legal y forense por la Universidad Internacional de Cataluña. Doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad Pablo de Olavide, centrada en el estudio de la violencia filiofamiliar. Profesora Asociada de Psicología Criminal en la misma universidad. Psicóloga sanitaria en centro de especialidades médicas.

Eloy López-Meneses

Doctor en Ciencias de la Educación y Premio Extraordinario de Tesis Doctoral por la Universidad de Sevilla. Profesor Titular en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Director del grupo de investigación EDUINNOVAGOGÍA© (HUM-971). Director de la Cátedra institucional de Educación en Tecnologías Emergentes, Gamificación e Inteligencia Artificial (EduEmer). Editor de la revista de ámbito internacional *International Journal of Educational Research and Innovation* (IJERI).

Fernando López-Noguero

Profesor Titular de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España), Doctor *Honoris Causa* por la UNAN-Managua, maestro y pedagogo. Cuenta con una dilatada trayectoria investigadora y docente en ámbitos relacionados con la Pedagogía Social, la Animación Sociocultural, la Intervención Sociocomunitaria, la Educación para la Salud, la Formación de Agentes de Cambio Social y la Innovación Docente Universitaria.

Belén Martínez-Ferrer

Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Educación y Psicología Social en la Universidad Pablo Olavide de Sevilla (UPO). Su trayectoria investigadora se ha centrado en el análisis psicosocial de distintas expresiones de violencia en adolescentes, el uso problemático de redes sociales y problemas de ajuste en la adolescencia. La profesora Martínez-Ferrer falleció durante el proceso de edición e impresión del presente libro.

Almudena Martínez-Gimeno

Doctora por la Universidad de Sevilla. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Educación y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla. Docente en Educación Social y Trabajo Social en materias como Intervención Socioeducativa, Metodologías de Enseñanza y Evaluación, Calidad e Innovación. Profesora y Responsable de Calidad en el Máster Educación para el Desarrollo, Sensibilización y Cultura de Paz (UPO). Miembro del Grupo de Investigación de Educación de la UPO (GEDUPO). Profesora visitante y miembro de la Comisión Académica del Programa de Doctorado en “Educación en Intervención Social” de la UNAN Managua.

Tania Mateos-Blanco

Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla). Profesora Contratada Doctora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla con docencia en los Grados de Pedagogía, Educación Infantil, Primaria y Máster de Formación y Orientación para el Trabajo. Su actividad investigadora se desarrolla en torno a: narrativa aplicada a la educación, empleabilidad, formación para el empleo y orientación en formación profesional.

Francisco Mateos-Claros

Profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada (Facultad de Educación Economía y Tecnología, Campus de Ceuta). Ha sido director del Centro Universitario de Educación a Distancia y Presidente del Foro de la Educación (Consejo Social de la Educación) en la Ciudad Autónoma de Ceuta. Miembro del Instituto de Estudios Ceutíes, de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social y del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS). Su línea se enmarca en el ámbito de la educación e intervención socioeducativa: dificultades de aprendizaje, educación infantil, valores de la juventud europea, inmigración e interculturalidad, medio ambiente, educación a lo largo de la vida.

David Montero-Montero

Profesor Asociado de la Universidad de Barcelona y Profesor Colaborador de la Universitat Oberta de Catalunya, en las que imparte las materias “Delincuencia Juvenil” y “Desviación y Control Social”. Doctorando en Ciencias Sociales en materia de violencia escolar por la Universidad Pablo de Olavide. Graduado en

Relación de autores

Criminología por la UPO y especializado en Criminología y Delincuencia Juvenil por la Universidad de Castilla-La Mancha.

Gonzalo del Moral-Arroyo

Doctor en Psicología y terapeuta familiar sistémico. Profesor del área de Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, desarrollando una línea de investigación relacionada con la violencia escolar entre iguales y la violencia filioparental. Colabora con diversas universidades nacionales e internacionales en el desarrollo de proyectos centrados en la mejora de la convivencia en los contextos familiares, escolares y comunitarios.

Juan Agustín Morón-Marchena

Profesor Titular de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), donde es Director del Departamento de Educación y Psicología Social y en la que imparte docencia en la Facultad de CC. Sociales, en el Grado de Educación Social y en varios Master y Doctorado. Anteriormente ha sido profesor en las de Huelva y Sevilla. Diplomado en Magisterio, Licenciado en Pedagogía y Doctor en CC. de la Educación. Doctor *Honoris Causa* por la UNAN-Nicaragua, en la coordina el Programa de Doctorado 'Educación e Intervención Social'. Ha promovido y dirigido diversos proyectos de cooperación y desarrollo con instituciones universitarias latinoamericanas.

María Carmen Muñoz-Díaz

Directora de la Universidad Popular de Dos Hermanas (Sevilla) y Profesora Asociada del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Doctora por la Universidad Pablo de Olavide y licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Perteneció al Grupo de Investigación GEDUPO y entre sus líneas de investigación destaca la participación en proyectos desarrollados en España y Latinoamérica.

Daniel Musitu-Ferrer

Doctor en Ciencias Sociales aplicadas a la Educación Ambiental, Máster en Educación Ambiental por la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, Máster Ingeniería y Gestión del Medio Ambiente Industrial por (AINIA-EOI) y graduado en Biología por la Universidad de Valencia. Profesor y responsable del Departamento Científico y Medio Ambiente en el centro de enseñanza secundaria del Colegio Diocesano San Vicente de Paúl (Málaga).

Eva Ordóñez-Olmedo

Doctora en Ciencias Sociales, Máster en Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz, Licenciada en Psicopedagogía y Graduada en Educación Primaria. Profesora Contratada Doctor adscrita al Departamento de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja y a la Universidad Pablo

de Olavide. Investiga la adquisición de competencias en las diferentes etapas educativas, vinculadas con las metodologías activas y tecnológicas.

Francisco Javier Olmedo-Ruiz

Doctor en Modelos de Enseñanza-Aprendizaje y Desarrollo de las Instituciones Educativas por la Universidad de Granada, Licenciado en Psicopedagogía (UGR), Diplomado en Educación Social (UNED). Experto Universitario en Diagnóstico y Educación de alumnos con alta capacidades (UNED). Publicación de varios artículos de impacto (JCR, SCOPUS, etc.) y capítulos de libros, participaciones en Congresos, Seminarios, Patentado de cuestionario, etc.

Profesor Tutor Sustituto de la UNED y pertenezco al grupo de investigación GIAS (Universidad Pablo de Olavide). Las principales líneas de investigación se centran en el rendimiento académico, modelos familiares, multiculturalidad y Educación Ambiental.

Fabiola Ortega-de-Mora

Profesora Contratada FPU de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el Departamento de Educación y Psicología Social. Graduada en Trabajo Social y Educación Social. Miembro del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (HUM 929) y de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Las principales líneas de investigación desarrolladas durante su trayectoria son migraciones, género y educación.

Antonio Palacios-Rodríguez

Graduado en Educación Primaria por la Universidad de Sevilla y Máster Universitario en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación. Actualmente trabaja como Contratado Predoctoral FPU en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Su experiencia docente e investigadora está relacionada con la Tecnología Educativa.

Encarnación Pedrero-García

Doctora en Educación, Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Licenciada en Pedagogía (Universidad de Murcia) y Licenciada en Psicopedagogía (UNED). Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Miembro del Grupo de Investigación en Educación: Salud, Medioambiente y Ciudadanía (Universidad de Sevilla). Líneas de investigación: Educación para la Salud, Sexualidad, Adicciones y Pedagogía de la Muerte.

Manuel Jesús Perea-Rodríguez

Doctorando en Ciencias Sociales, Licenciado en Periodismo, Graduado en Educación Social y Experto Universitario en Educación Inclusiva para la Igualdad y la Equidad. Miembro al Grupo de Investigación GEDUPO. Sus líneas de inves-

Relación de autores

tigación se dirigen a la educación popular, la educación de personas adultas y el desarrollo comunitario.

Victoria Pérez-de-Guzmán

Doctora en Pedagogía. Profesora Titular del Departamento de Educación y Psicología Social en la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla. Investiga e imparte docencia relacionada con la Pedagogía Social y la Educación Social tanto en Grado como en Postgrado. Es profesora invitada en la Universidad del Norte de Colombia y en la Universidad de Granada en España. Presidenta de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

Itahisa Pérez-Pérez

Doctora en Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social. Profesora Ayudante Doctora adscrita al Área de Teoría e Hª de la Educación Vicedecana del Grado en Maestro en Educación Infantil y Proyección Social en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (ULL). Secretaria de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). Es cofundadora y ha sido Presidenta de la Asociación ANRIE de Animación Sociocultural (ANRIE_ASC). CEO en educoEMOCIÓN. Sus líneas de investigación se encuadran dentro de la pedagogía social/ animación sociocultural, educación emocional, educación para el desarrollo y la sostenibilidad, e innovación docente. Investigadora del Grupo de Investigación “Conflicto, Convivencia y Mediación” y del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa -GIAS- (HUM 929).

Esther Prieto-Jiménez

Profesora del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Directora General de Innovación Social y Directora de la Residencia Universitaria Flora Tristán. Coordinadora Académica del Máster en Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz. Entre sus líneas principales de trabajo destacan la Educación para el Desarrollo, la Agenda 2030, la planificación y gestión de proyectos socioeducativos.

Miguel Baldomero Ramírez-Fernández

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Asociado en el área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Funcionario de carrera del Cuerpo de Inspección Educativa en la Delegación Territorial de Sevilla. Coordinador de grupos de expertos en el desarrollo curricular de enseñanzas no universitarias. Especializado en lógica difusa aplicado a la Educación.

Teresa Rebolledo-Gómez

Doctora Internacional en Desarrollo y Ciudadanía. Máster en Ciencias Sociales e Intervención Social: Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad. Di-

plomada en Educación Social y Trabajo Social. Profesora del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Miembro del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (HUM929), con líneas de investigación relacionadas con la formación superior de profesionales educativos, educación permanente, diversidad, género e interculturalidad.

Rocío Rodríguez-Casado

Profesora del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Doctora Internacional en Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social. Máster en Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz. Educadora Social. Trabajadora Social y TASOC. Sus líneas de investigación son: migraciones, diversidad cultural, interculturalidad, género, igualdad y coeducación en el ámbito educativo.

José Luis Rodríguez-Díez

Doctor por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Licenciado en Psicología. Experto Universitario en Gerontología Aplicada. Máster en Calidad de Vida de las Personas Mayores y Máster en Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz. Profesor Colaborador de la Universidad Pablo de Olavide. Sus líneas de investigación se centran en la Educación a lo Largo de la Vida, los adultos mayores y la diversidad funcional.

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora Titular (acreditada a Cátedra) de Universidad Pablo de Olavide. Directora Académica del Grado de Educación Social y del programa de doctorado en estudios migratorios. Becaria Fullbright y Fellow del Real Colegio Complutense en Harvard desde 2005. Profesora visitante en Harvard, Australia y en numerosas universidades europeas y latinoamericanas. Ha participado en numerosos proyectos internacionales y I+D+i sobre atención a la diversidad cultural y desigualdades educativas. Directora del grupo de investigación de Estudios sobre Inclusión e Innovación Social y Educativa (GEIISE- SEJ-633).

Ana Romero-Abrio

Investigadora posdoctoral adscrita Área de Psicología Social en la Universidad Pablo de Olavide (UPO). Doctora en Ciencias Sociales por la UPO. Es miembro del grupo de investigación PAIDI (SEJ-468) “Valores, familia, Igualdad y relaciones Intergeneracionales”. Sus estudios se centran en la violencia en la adolescencia, en colaboración con la Universidad Autónoma de Nuevo León (México), en el marco del Convenio RIEVA (Red Iberoamericana para el Estudio de la Violencia en la Adolescencia).

Clara Romero-Pérez

Catedrática de Escuela Universitaria en la Universidad de Sevilla. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Máster en Pedagogía Universitaria y Enseñanza Universitaria por la Universidad de Lieja (Bélgica). Responsable del Grupo de Investigación en Educación Emocional y Dramatización (GRieeD). Líneas de investigación: Educación socio-afectiva y ambiente educacional, tiempo, cuerpo y educación; Teoría de la educación, Epistemología de la Educación.

Azahara Ruiz-Guerra

Doctora en Intervención Social y Educación por la Universidad UNAN-Managua (Nicaragua), en colaboración con la Universidad Pablo de Olavide. Licenciada en Psicología en la Universidad de Granada y Máster en Gestión de la Cooperación al Desarrollo y las ONG por la Escuela de Altos Estudios Euroárabes de Granada. Especialista, y participante en diferentes programas y proyectos de cooperación al desarrollo internacionales.

Encarnación Sánchez-Lissen

Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Su actividad docente se centra en la Educación Comparada e Internacional y sus principales líneas de investigación están relacionadas con la formación del profesorado desde una perspectiva internacional. Ha sido profesora visitante en *The University of Virginia's College at Wise* (USA).

Cristian Suárez-Relinque

Doctor en Psicología. Profesor en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Su interés investigador se centra principalmente en el estudio de la violencia en la adolescencia y de los factores de riesgo y protección en el consumo de sustancias en los más jóvenes. Responsable del grupo de investigación PAIDI SEJ468 “Valores, familia, igualdad y relaciones intergeneracionales”.

Teresa Terrón-Caro

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Educación y Psicología Social en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Secretaria del Centro Interdisciplinar de Estudios Femenistas, de las Mujeres y de Género (CINEF). Directora del Grupo de Investigación de Acción Socioeducativa (GIAS). Miembro de la Comisión Académica del Máster Oficial en Género e Igualdad de la Universidad Pablo de Olavide. Presidenta de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC).

Luisa Torres-Barzabal

Doctora en Pedagogía. Profesora en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, adscrita al Área de Didáctica y Organización Educativa. Imparte docencia en los Grados de Educación y Trabajo Social y en el Máster Universitario de Educación para el Desarrollo. Miembro del Grupo de Educación de la UPO (GEDUPO). Su principal línea de trabajo es la didáctica, la formación del profesorado, la evaluación y la tecnología educativa.

2

Las competencias digitales en la ciudadanía: aportaciones desde la investigación

*Julio Cabero-Almenara
Julio Barroso-Osuna
Antonio Palacios-Rodríguez*

2.1. Los escenarios están cambiando

La sociedad actual presenta frente a los estadios anteriores una serie de características específicas que hacen que Roitberg (2019: 79) llame la atención respecto a que hoy “tenemos que acostumbrarnos a vivir en un mundo inestable. Todos somos equilibristas que se tambalean sobre la cuerda floja”. Vivimos en un escenario, para algunos en la sociedad del conocimiento, para otros de la cuarta Revolución Industrial; pero independientemente de la denominación que se asuma, lo que es cierto, es que viene determinada por dos características básicas: la globalización y la digitalización; es decir, por la extensión de los problemas tecnológicos, económicos, y culturales, a nivel planetario, y por la fuerte penetración de las tecnologías digitales a la gran mayoría de sectores: comunicación, educación, ocio, economía, sanitarios, laborales, industria... Tal extensión lleva a indicar que vivimos en un mudo VUCA (*volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*, por sus siglas en inglés) o VICA (volátil, incierto, complejo y ambiguo), por sus siglas en español. Las tecnologías han cambiado nuestras formas de aprender, de trabajar, de relacionarnos, de recibir atenciones sanitarias..., en definitiva, de vivir. Los cambios que se están produciendo, nunca han sido antes de tanto alcance, magnitud, velocidad, transformación y penetración. Todo ello se ha comprendido de un modo más sólido en los momentos de pandemia producida por el COVID-19.

Esta penetración de las tecnologías impone al mismo tiempo la necesidad de manejar los lenguajes y formatos de las tecnologías y la exclusión y marginalidad de aquellas personas que no lo hagan. Vivimos en una cultura multimodal: múltiples soportes, diferentes tecnologías y distintos formatos y lenguajes.

Por tanto, estamos en un momento histórico en el cual el no dominio de los códigos y lenguajes de las tecnologías al uso se convierte en un elemento de aislamiento y exclusión social. De ahí que hablar hoy en día de competencia digital, no es referirse a un mero ejercicio cultural y estético, sino de exclusión social, por la significación que las tecnologías tienen en los momentos actuales, y de no participación como ciudadano en la sociedad en la cual se está inmerso. Y más aún, con un problema adicional, como señala Kelly (2017: 3): “Estamos cambiando con tanta rapidez que nuestra capacidad para inventar cosas supera el ritmo al que podemos humanizarlas.” Y en esta velocidad de transformación se puede producir bastante marginalidad y exclusión social; de ahí que el acceso a ellas, tanto desde el punto de vista material como inmaterial, para su utilización y comprensión de sus mensajes, se convierta en los momentos actuales en una variable clave de atención social, promoción de la ciudadanía y desenvolvimiento en la sociedad. Pues como desde hace tiempo puso de manifiesto el movimiento “Ciencia, tecnología y sociedad” (CTS) las tecnologías no son elementos aislados de la sociedad, sino que ambas se moldean conjuntamente, y construyen la realidad en la que las personas se desenvuelven.

Pero esta transformación de los escenarios no solamente será instrumental; es decir, hacer más cosas, de forma más precisa y de manera más veloz; sino que los cambios serán también sociales, culturales e intelectuales: ¿cómo relacionarse?, ¿cómo acceder a la información?, ¿cómo establecer mecanismos de defensa?, ¿cómo discriminar la calidad de la información que se presenta?, ¿cómo comprender lo que no se quiere decir de forma explícita en lo transmitido, pero que se desea que influya en el receptor?, ¿cómo construir mensajes en estos nuevos escenarios?

Las respuestas a estas preguntas nos llevan al hecho de que, en los momentos actuales, no es suficiente conocer y dominar los códigos y lenguajes de las tecnologías utilizadas anteriormente, básicamente apoyados en la lectoescritura, sino que se debe poseer una alfabetización múltiple para codificar y decodificar la diversidad de lenguajes y narrativas que se generan con las tecnologías digitales: audiovisuales, multimedia, hipermedia, hipertextuales, transmedia, etc.

Lo comentado abre dos problemáticas: la necesidad de dominar los lenguajes y posibilidades que ofrecen las tecnologías empleadas en los nuevos escenarios sociales y la marginalidad que puede introducir el no dominio de estas. Esta situación puede llevar como sutilmente sugiere Baricco (2019, 209) a que “estamos avanzando con las luces apagadas”. Es bastante cierto. No sabemos muy bien dónde nace esta revolución y menos aún cuál es su propósito. Ignoramos sus objetivos y de hecho no seríamos capaces de nombrar con una precisión decente sus valores y sus principios.

Esta situación, como señala Oppenheimer (2018: 72), llevará a “colocar los desafíos sociales de la tecnología en el centro de nuestra agenda política y resolver cuanto antes cómo adaptarnos a las transformaciones pan que no nos agarren por sorpresa. Tendremos que encontrar nuevas soluciones, como un ingreso básico a cambio de trabajo comunitario, para evitar conflictos sociales masivos.”

En este entramado, la adquisición de competencias digitales por la ciudadanía para saber desenvolverse en un mundo con nuevos recursos y que movilizan nuevos lenguajes, se hace más imprescindible que en otros momentos históricos anteriores, y más aún, si tenemos en cuenta la velocidad a la que las tecnologías digitales van penetrando y desapareciendo en el contexto social, ya que esta penetración tecnológica “afecta a nuestro sentido del yo, a cómo nos relacionamos con los demás y a cómo damos forma e interactuamos con nuestro mundo” (Floridi, 2017: 8).

2.2. Competencia digital de la ciudadanía y la ciudadanía digital

Estos dos conceptos se entremezclan y relacionan. Por ello, es importante establecer desde el principio sus uniones y discrepancias, y las formas en las cuales uno interfiere y llega a concretar al otro en función de las visiones y miradas desde las que se analicen.

Ambos conceptos son diferentes, y se movilizan en distinto plano y nivel. El de ciudadanía digital se moviliza en relación a los aspectos políticos, sociales y conductuales de la incorporación de las TIC y la repercusión que ello tiene para el ciudadano y las posibilidades que las tecnologías digitales le ofrecen para la participación democrática en la sociedad de la información (Cabero, 2014), y el de competencia digital de la ciudadanía se relaciona más con la formación y alfabetización para el manejo y la adquisición de competencias necesarias para manejar las tecnologías digitales en la sociedad de la información, y de esta forma poder participar en con plenos derechos y obligaciones en la sociedad.

No cabe duda que las tecnologías están produciendo nuevas formas de relacionarse los ciudadanos con sus gobiernos en lo que se empieza a denominarse como “e-gobierno”, “democracia digital”, “open gobierno”... y ello gracias, por una parte, a diferentes tecnologías, entre las que se encuentran las redes sociales, la Web 2.0 y los dispositivos móviles; y por otra, a la facilidad de uso que cada vez van incorporando más las tecnologías. Todo ello está propiciando nuevas formas de relacionarse el ciudadano con la administración, y también de establecer niveles de vigilancia y control sobre ella.

Pero para propiciar la participación del ciudadano en esta sociedad se requiere que tenga un dominio conceptual, pragmático y tecnológico de las tecnologías digitales; es decir, que posea una competencia digital. Por tanto, esta se convierte en un elemento determinante para aquella.

También es importante señalar, como sugieren Lozano-Díaz y Fernández-Prado (2018), que la relación de ambos términos ha llevado a que la competencia digital, ellos hablan de alfabetización, empiece a tener una visión más social, y no meramente tecnológica e instrumental.

En consecuencia, para la potenciación de una ciudadanía digital, y por tanto para favorecer la participación democrática y social de la ciudadanía en el gobier-

no de sus instituciones y en la transformación de la sociedad, se hace necesario la realización de acciones que propicien e impulsen el dominio conceptual y tecnológico de las herramientas tecnológicas que propiciarán la participación, y que al mismo tiempo contribuyan al desarrollo de un espíritu crítico en la ciudadanía sobre los mensajes que a través de estas tecnologías se distribuyen.

2.3. Competencias digitales para la ciudadanía

Las definiciones que se han ofrecido de competencia digital han sido diversas. Como mantienen Flores y Roig (2019), hacer alusión a ella no es una cuestión fácil, pues en la literatura se pueden encontrar una diversidad de definiciones que de una u otra forma buscan otorgarle un significado, “estas definiciones integran aspectos que van desde elementos referidos a la alfabetización informacional hasta la consideración de aspectos éticos y legales” (Flores y Roig, 2019: 154).

En este capítulo se adopta la propuesta por la Unión Europea (European Commission, 2018: 4), la cual señala que la competencia digital “implica el uso seguro, crítico y responsable, y el compromiso con las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad. Incluye alfabetización en información y datos, comunicación y colaboración, creación de contenido digital (incluida la programación), seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad) y resolución de problemas.” Lo comentado lleva a asumir, como señalan Nieto, Pech. y Callejas (2017: 19), que “la competencia es un saber complejo, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes y se orienta a la acción, por lo que, para ser competente, no basta con disponer de recursos, sino que es necesario ser capaz de movilizarlos para aplicarlos en una situación práctica; en este caso, para organizar los distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y proceder a la resolución de los problemas que puedan generarse a lo largo de sus distintas fases y facetas”.

Las competencias concretas que deben poseer los ciudadanos dependen del contexto y marco que adoptemos. En este trabajo, y siguiendo con la lógica de asumir la propuesta de la Unión Europea, hay que señalar que en ella se ha formulado el Marco DigComp, donde se señalan cinco áreas competenciales, las cuales generan veintiuna competencias que deben poseer los ciudadanos para desenvolverse en la sociedad del conocimiento (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020; Cabero-Almenara, *et al.*, 2020). Dichas áreas competenciales son:

1. *Información y alfabetización informacional*: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
2. *Comunicación y colaboración*: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a

- través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
3. *Creación de contenido digital*: crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, vídeos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
 4. *Seguridad*: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
 5. *Resolución de problemas*: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros (INTEF, 2018: 9-10).

Los tres primeros marcos se pueden considerar como nucleares, mientras que los dos últimos, como transversales a todo el proceso.

En la figura 2.1, se presentan las 21 competencias surgidas de las cinco áreas competenciales.

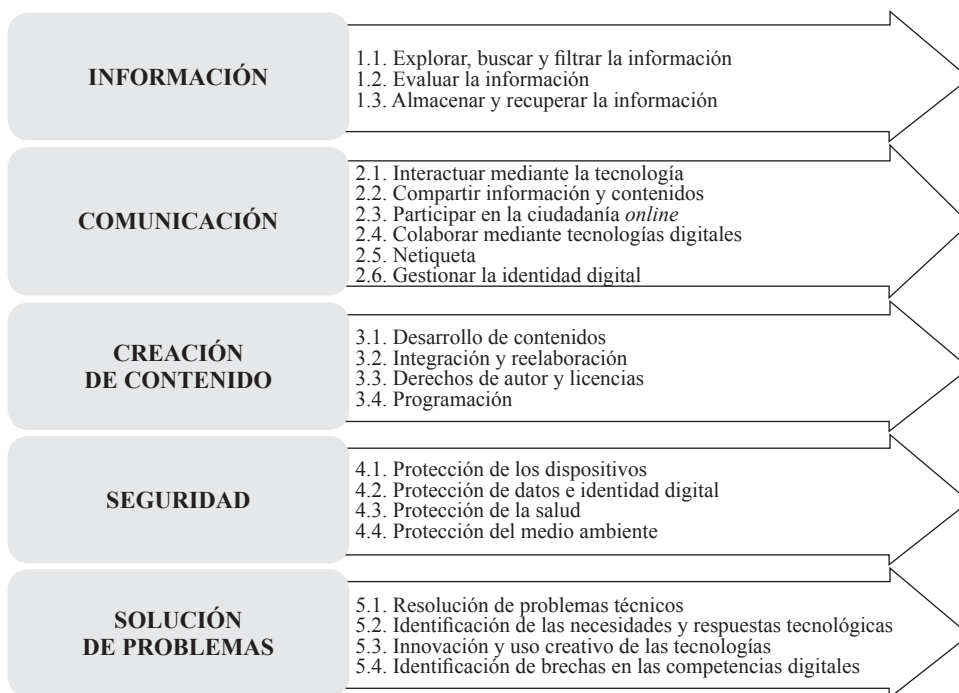


FIGURA 2.1. Áreas competenciales y competencias del modelo DIGCOMP.

Como se observa, adquirir la competencia digital es algo más que saber manejar instrumentalmente las tecnologías digitales o estar el día de los nuevos aparatos tecnológicos que vayan surgiendo en el mercado, e implica la adquisición de una serie de saberes de diferente tipología.

2.4. Las brechas digitales

Asociada a la competencia digital, está en la posición contraria la problemática de la brecha digital. Si la primera capacita a la persona para desenvolverse en la sociedad del conocimiento y en el aprendizaje constante necesario en ella; la segunda, se posiciona en la visión en contra, e impide que la persona pueda desenvolverse en la citada sociedad. La primera incluye a la persona en la sociedad mientras que la segunda puede llegar a excluirla.

Hace unos años, en un informe de la Unesco (2005) se apuntaban cinco obstáculos que podían impedir el desarrollo de la sociedad del conocimiento:

1. La brecha digital;
2. La brecha cognitiva;
3. La concentración de conocimiento y más concretamente de los conocimientos de vanguardia y de las inversiones importantes en los campos de la ciencia y la educación en determinadas zonas geográficas;
4. En principio, el conocimiento tiene que ser objeto de un aprovechamiento compartido;
5. El auge de sociedades en las que el conocimiento sea un bien común compartido se ve agravado en la actualidad por una serie de disparidades sociales, nacionales, urbanas y familiares...

Ahora bien, ¿qué se puede entender por brecha digital? Por ella podríamos entender la diferenciación producida entre aquellas personas, instituciones, sociedades o países, que pueden acceder a las TIC de forma general y a Internet de manera particular, y aquellas que no pueden hacerlo. Por tanto, puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las TIC, sea por motivos económicos, de edad, de género, raza, características físicas y cognitivas de la persona, ubicación geográfica, u otros motivos.

Pero lo verdaderamente importante en la actualidad, como sugieren Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero (2018), no es el reconocimiento de la existencia de tal brecha, sino que la brecha ha ido cambiando y adquiriendo nuevos significados como consecuencia de la importancia concedida a determinados aspectos. Para estos autores, la brecha ha pasado por diferentes estados en función de la importancia que se le consideraba a determinadas variables para su determinación. En concreto

indican tres grados de evolución de la brecha digital, que suponen al mismo tiempo diferentes niveles de intervención:

1. El primer nivel es aquel que se refiere a la brecha como la posibilidad o imposibilidad que determinadas personas y colectivos tienen para poder acceder a las tecnologías, como consecuencia de la situación económica del país, etc. Se trata de una brecha digital producida como consecuencia de imposibilitarles el acceso a la tecnología a las personas, bien por motivos fundamentalmente económicos.
2. Se caracteriza por el hecho de que los sujetos, aun teniendo acceso a las tecnologías, no llegan a utilizarlas por diferentes motivos, que van desde su motivación interna hacia las mismas, su grado de adopción y de satisfacción que establecen en la interacción con ellas, la formación que posean en competencias digitales, o su dominio idiomático que le limita la entrada hacia diferentes lugares.
3. La brecha de tercera generación es aquella que se establece por la calidad del uso que hacemos de la red y que puede ir desde simplemente “surfear” por la red, a desenvolvernos en ella para interaccionar, aprender o generar conocimiento.

Lógicamente, cada individuo, sociedad e institución puede estar situada en el mismo momento histórico, en diferente nivel, y como a continuación se indicará, necesitar planes y acciones diferentes.

Como ya se señaló, las medidas a adoptar para la solución de cada una de estas brechas son distintas. Y como sugieren Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero (2018) van en diferentes direcciones: la primera, requiere fundamentalmente inversiones económicas y políticas que faciliten a la ciudadanía el acceso a las tecnologías independientemente de su situación económica, social o lugar de ubicación. Por el contrario, respecto a la segunda y tercera, las medidas a llevar a cabo son fundamentalmente de tipo educativo para la que ciudadanía adquiera competencias digitales para desenvolverse y construir mensajes con ellas.

Lo verdaderamente importante de esta brecha digital, no es poder acceder o movilizar las tecnologías, sino más bien que al ser las tecnologías digitales una de las variables críticas de esta sociedad del conocimiento, su no acceso a ellas repercutirá en la exclusión social de la persona.

2.5. La necesidad de las competencias digitales en la ciudadanía en la sociedad del aprendizaje

Atender a la adquisición de las competencias digitales de la ciudadanía no es una cuestión meramente técnica, sino lo más importante de tipo social, cultural y económico.

Dos de las repercusiones de la fuerte penetración de las tecnologías digitales en todos los sectores de la sociedad, son, por una parte, la desaparición y aparición de nuevas profesiones, y por otra, la generación del denominado para tecnológico.

Los momentos actuales ponen de manifiesto la desaparición de muchos de los sectores laborales existentes en la actualidad, sobre todo como consecuencia de la robotización, la inteligencia artificial y el big data. Y desgraciadamente esto no es bien comprendido, como señala Oppenheimer (2018: 71): “La transformación a un mundo automatizado será cruel y creará terremotos sociales, como ya los está produciendo en muchos industrializados. Los nuevos movimientos nacionalistas y racistas que, como lo hacía Donald Trump, culpan equivocadamente a los migrantes por las pérdidas de empleos y el deterioro de salarios, están propagando una falacia, pues los trabajos no están siendo amenazados por los migrantes, sino por la automatización.”

García (2017) cita en su trabajo un informe de 2016 de CaixaBank de nomina-do “Las nuevas tecnologías y el trabajo”, en el cual se comenta que el 43% de los puestos laborales actuales van a desaparecer en los próximos años, como consecuencia de la penetración de las tecnologías digitales en la sociedad.

El problema de la incorporación de la tecnología al trabajo, no debemos verlo en la destrucción de empleos, sino más bien en el problema social que surgirá, ya que diferentes trabajadores no cualificados no sabrán ni podrán adaptarse a este nuevo contexto. Y en este sentido hay que indicar que los trabajos que tendrán problemas de desaparecer son los que pueden ser sustituidos por la automatización y tecnificación.

Esta situación exigirá que la ciudadanía posea ciertos niveles de competencias digitales para poder acceder a las nuevas situaciones laborales que se producirán en el sector laboral como consecuencia de la fuerte penetración tecnológica. Una de las conclusiones a las que llegó el “I Congreso de competencias digitales”, celebrado en el 2019, fue indicar que en poco tiempo cerca del 55% de la población, en un proceso de cinco años, necesitará competencias digitales para acceder al mundo laboral e integrarse en la sociedad.

Informes apuntados por CEDEFOP (<https://www.cedefop.europa.eu/es>), señalan que el 90% de los puestos de trabajo requerirán en un futuro próximo algún tipo de competencia digital en los trabajadores. Y en contrapartida, señalan que el 45% de los ciudadanos y el 37% de los trabajadores europeos, indican que tienen habilidades digitales insuficientes. Ya se apuntaba en el “Foro Económico Mundial” que, en Europa, el 77% de los trabajadores reconocían que la complejidad laboral requerirá más dominio de habilidades digitales para poder competir. De forma concreta en España es el 90%. Sin embargo, más de un tercio (41%) de los trabajadores a nivel mundial están preocupados por no aprender habilidades digitales lo suficientemente rápido como para prosperar en el futuro lugar de trabajo, especialmente en los países de América Latina.

En los momentos actuales, el dominio de las competencias digitales por los ciudadanos no es solo una cuestión de valor estético y cultural, para poder aprender

y participar en la sociedad, sino también para poder acceder, y mantenerse, en el mundo laboral que cada vez será más digitalizado.

El esfuerzo para que la ciudadanía adquiriera las competencias digitales, no será misión exclusiva de la escuela como institución social destinada a la formación de las personas, sino también será una responsabilidad social de las propias empresas. Las investigaciones ponen de manifiesto una relación directa entre la productividad de las empresas y la competencia digital de sus trabajadores (Markhaichuk y Panshin, 2020).

Los esfuerzos que las empresas realicen en la capacitación en competencias digitales de sus trabajadores, tendrá una doble repercusión positiva, por una parte, el ya apuntado aumento de la productividad, y por otra en la mejora de la gestión del conocimiento generado en la institución, que cada vez se verá más apoyado en la utilización de las tecnologías digitales.

2.6. Equidad digital en la ciudadanía: aportaciones desde la investigación

Conviene organizarlo en diferentes bloques:

A) Diferencias de penetración de las TIC entre los países desarrollados y en vía de desarrollo

En Latinoamérica, los países de la región continúan avanzando a velocidades distintas, con brechas dentro de ellos y entre ellos, y con diferencias respecto a las economías más desarrolladas” (CEPAL, 2015: 2). La realidad es que las diferencias entre países desarrollados y los que están en vías de desarrollo han variado relativamente poco. En concreto, actualmente, mientras en los países desarrollados cerca del 80% de los hogares cuenta con acceso a un ordenador o Internet, en los países en vías de desarrollo esta cifra se reduce a la mitad. El porcentaje de alumnos que declara que tiene un ordenador para estudiar está en Latinoamérica, está por debajo de la media de la OCDE (91), los de mayor presencia en Latinoamérica son Uruguay (89) y Perú (55).

B) Dominio de las TIC

La UNESCO (2016) informa que, aunque tres mil doscientos millones de personas en todo el mundo están utilizando Internet, solo el 41% de los que viven en países en desarrollo están en línea. Además, 200 millones menos de mujeres que hombres acceden a Internet en todo el mundo. Las Naciones Unidas consideran el acceso a Internet como esencial para alcanzar sus objetivos de desarrollo sostenible de reducir la pobreza y el hambre, y mejorar la salud y la educación en todo el mun-

do en 2030. Este asunto de justicia social no solo afecta a los países en desarrollo: los americanos, en general, tampoco disponen de un acceso a Internet de alta velocidad.

A nivel europeo, muchos hogares con ingresos bajos no tienen acceso a ordenadores, y el acceso de banda ancha presenta grandes variaciones en la UE según los ingresos de las familias (Unión Europea, 2021). Conjuntamente, más de uno de cada cinco jóvenes de toda la UE no logran alcanzar un nivel básico de capacidades digitales y menos del 40 % de los educadores se considera preparado para utilizar tecnologías digitales para dar clase, con grandes diferencias entre los países de la UE.

En España, la brecha digital se vuelve sistémica: el 45% de los trabajadores tiene dificultades con la informática. Un análisis de UGT (2019) basado en una recopilación de datos de numerosos organismos oficiales muestra que el cierre de la brecha digital se ha estancado en España. Más allá de la conectividad, la brecha digital se refleja en la habilidad para trabajar con nuevas tecnologías: un 70% de los españoles tiene un nivel básico o menor. La brecha no solo se ve agravada por cuestión de edad, sino que se aprecian notables diferencias por género, renta, nivel de estudios o lugar de residencia.

C) Diferencias por género

En España, según el Instituto Nacional de estadística La diferencia entre hombres y mujeres en el uso de internet continúa disminuyendo. En 2018 se reduce a 1,0 puntos tanto en el uso de internet en los tres últimos meses, como en el uso frecuente (al menos una vez a la semana).

D) Diferencias entre lo urbano y rural

En España, en 2018, el 86,1% de la población utilizaba Internet. El 72,1% de la población accedía a Internet al menos una vez al día y el 82,5% lo hacía semanalmente. A nivel territorial destacaba que las CC.AA. con menos internautas se ubicaban en los territorios con mayor presencia de zonas rurales. (Observatorio Nacional de las telecomunicaciones y sociedad de la comunicación, 2019.)

2.7. Bibliografía

- BARICCO, A. (2019). *The game*. Anagrama. Barcelona.
- CABERO, J. (2014). La tecnología como eje de cohesión y participación en la ciudad y en la ciudadanía, En Monclús, A. y Sabán, C. (coords.) *Ciudad y educación: antecedentes y nuevas perspectivas*. Síntesis, 155-170.
- CABERO, J. y RUIZ-PALMERO, J. (2018). Las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 16-30.