

Alfabetización digital para la educación social: de las competencias digitales a los conocimientos críticos

Pedro Fernández-de-Castro

Eva Bretones

Jordi Solé

Julio Meneses

Daniel Aranda

pfernandez_de_castro@uoc.edu

ebretones@uoc.edu

jsolebla@uoc.edu

jmeneesn@uoc.edu

darandaj@uoc.edu

Víctor Sampedro

Universidad Rey Juan Carlos

victor.sampedro@urjc.es



Recibido: 23/1/2023

Aceptado: 24/5/2023

Publicado: 13/9/2023

Resumen

Abordamos la intersección entre la alfabetización digital y la educación social, particularmente en el trabajo socioeducativo con la población joven orientado a fomentar su compromiso cívico. Este desafío requiere que los profesionales de la educación social tengan una formación holística en alfabetización digital, tanto en competencias como en conocimientos críticos digitales. Para conocer la percepción de su nivel de alfabetización digital, realizamos una encuesta a profesionales de la educación social ($N = 144$) sobre sus competencias y sus conocimientos digitales considerando diferentes variables sociodemográficas. Planteamos un análisis bivalente mediante correlaciones y un análisis multivariante con una regresión lineal múltiple que toma los conocimientos digitales críticos como variable dependiente. Los resultados muestran que, si bien las variables sociodemográficas no tienen efecto en el nivel de conocimientos críticos del entorno digital, determinadas competencias técnicas avanzadas y competencias informacionales sí influyen significativamente. Finalmente, discutimos las posibilidades de diseñar formaciones enfocadas a una alfabetización digital crítica orientadas a un mejor desempeño con la juventud.

Palabras clave: alfabetización mediática; alfabetización digital; educación social; competencia digital; conciencia crítica

* Artículo realizado en el marco del proyecto «Educación Social Digital: Juventud, Ciudadanía Activa e Inclusión», financiado en la convocatoria 2018 de *Proyectos de I+D+i de generación del conocimiento* del programa estatal de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+i. Referencia: PGC2018-095123-B-I00.

Resum. *Alfabetització digital per a l'educació social: de les competències digitals als coneixements crítics*

Abordem la intersecció entre l'alfabetització digital i l'educació social, particularment a la feina socioeducativa amb la població jove orientada a fomentar-ne el compromís cívic. Aquest repte requereix que els professionals de l'educació social tinguin una formació holística en alfabetització digital, tant en competències com en coneixements crítics digitals. Per conèixer la percepció del nivell d'alfabetització digital, fem una enquesta a professionals de l'educació social ($N = 144$) sobre les seves competències i coneixements digitals considerant diferents variables sociodemogràfiques. Plantegem una anàlisi bivariant mitjançant correlacions i una anàlisi multivariant amb una regressió lineal múltiple que pren els coneixements digitals crítics com a variable dependent. Els resultats mostren que, si bé les variables sociodemogràfiques no tenen efecte en el nivell de coneixements crítics de l'entorn digital, determinades competències tècniques avançades i competències informacionals sí que hi influeixen significativament. Finalment, discutim les possibilitats de dissenyar formacions enfocades a una alfabetització digital crítica i orientades a realitzar un millor exercici amb la joventut.

Paraules clau: alfabetització mediàtica; alfabetització digital; educació social; competència digital; consciència crítica

Abstract. *Digital literacy for social education: From digital skills to critical knowledge*

We address the intersection between digital literacy and social education, particularly in socio-educational work with young people aimed at fostering their civic engagement. This challenge requires that social education professionals have holistic training in digital literacy, both in skills and critical digital knowledge. To find out their perceptions of their levels of digital literacy, we carried out a survey of the digital skills and knowledge of social education professionals ($N = 144$), looking at different sociodemographic variables. We proposed a bivariate analysis using correlations and a multivariate analysis with a multiple linear regression, taking critical digital knowledge as the dependent variable. The results show that, although sociodemographic variables have no effect on the level of critical digital knowledge, certain advanced technical and IT skills do have a significant influence. Finally, we discuss the possibilities for designing training focused on critical digital literacy, to improve performance working with young people.

Keywords: media literacy; digital literacy; social education; digital competence; critical consciousness

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

Partimos de la necesidad de considerar prácticas pedagógicas y espacios educativos que, fuera de la escuela, contribuyen a la alfabetización digital de la ciudadanía, como entornos socioeducativos que ofrecen una vía complementaria para participar en la sociedad digital (Meyers et al., 2013). Aunque la escuela es un entorno fundamental para la adquisición de competencias mediáticas y digitales (Mesquita-Romero et al., 2022), atendemos a las posibilidades del campo de la acción socioeducativa (centros sociales y de protección, pisos de autonomía vinculados a la inserción laboral, equipamientos juveniles y de animación sociocomunitaria, etc.), en la medida que contribuyen a conformar un ecosistema educativo integral y han sido poco explorados en su promoción de la alfabetización mediática digital.

Esta cuestión es especialmente relevante en relación con la «juventud digital», cuyas prácticas de aprendizaje mediante los medios digitales trascienden los espacios escolares (Erstad, 2012; Greenhow y Lewin, 2016). Contar con estrategias adecuadas de educación mediática digital en la educación social posibilita desarrollar nuevos aprendizajes (Sánchez y Rodríguez-Paniagua, 2022). Para ello, consideramos imprescindible que los profesionales socioeducativos reciban una formación capacitadora para afrontar los retos sociales de la digitalización en las sociedades, entendiendo la competencia digital como:

[...] el conjunto de conocimientos, procedimientos, habilidades, valores y actitudes sobre las TIC que deben poseer para que, profesionalmente, sea capaz de: alfabetizar tecnológicamente a sus educandos, colaborar en la erradicación de la brecha digital, contribuir a que los ciudadanos no se queden al margen de la sociedad de la información y el conocimiento (e-exclusión), trabajar en aras de la e-inclusión y hacer posible el empoderamiento de las personas y los colectivos sociales por medio de las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). (Cabezas y Casillas, 2017, p. 62)

1.1. Alfabetización mediática y digital crítica

Durante los últimos quince años, la producción académica sobre alfabetización digital ha aumentado significativamente, lo que ha obligado a reconceptualizarla para comprender las habilidades necesarias para participar en un mundo hiperconectado (George-Reyes y Avello-Martínez, 2021). La alfabetización crítica se refiere al «uso de tecnologías impresas y otros medios de comunicación para analizar, criticar y transformar las normas, sistemas de reglas y prácticas que gobiernan los campos sociales de la vida cotidiana» (Luke, 2012, p. 5). Continuando el legado de Freire, para Luke la alfabetización crítica apunta a la «remodelación de la conciencia política, las condiciones materiales y las relaciones sociales como principios básicos» (2012, p. 7). Considerar la «transformación» y la «remodelación» es fundamental, ya que no solo implican «conciencia» y «comprensión», sino también «autonomía» (Buckingham, 2003).

Mihailidis (2018), crítico con la visión hegemónica de la alfabetización mediática, señala los efectos de constricción de su impacto cívico al adoptar un enfoque centrado en déficits y contenidos, priorizando la responsabilidad individual y asumiendo una distancia crítica en ocasiones inexistente. Como alternativa, sugiere cinco constructos para potenciar la «intencionalidad cívica» de la alfabetización mediática: «agencia», «cuidados», «conciencia crítica», «persistencia» y «emancipación» (p. 8). Nos centramos en la «conciencia crítica», que sintetiza el resto de los valores y abre las posibilidades de su realización. Partimos de la noción de *conscientização* (Freire, 1974), referente al «proceso de educación liberadora mediante el cual las personas [...] adquieren una conciencia crítica de sí mismas y de la realidad, que convierten en acción, afirmándose a sí mismos como sujetos conscientes y co-creadores de su futuro histórico» (Díez-Gutiérrez, 2022, p. 51).

El objetivo es trascender el enfoque basado en competencias como conjunto de habilidades funcionales. La alfabetización mediática no puede reducirse al desarrollo de competencias digitales, y menos aún si quedan restringidas a su dimensión instrumental (Gutiérrez y Tyner, 2012). Ante la irreflexiva implantación de tecnologías digitales en los espacios educativos, especialmente productos y servicios corporativos que funcionan como «cajas negras», esta alfabetización digital crítica debe abrir, contextualizar y criticar los medios digitales desde una perspectiva democrática para promover una educación que no solo se oriente a los requerimientos del mercado laboral, sino a la formación de una ciudadanía digital autónoma (Pöttsch, 2019). Uno de los principales retos para la educación actual es elaborar una pedagogía que vincule lo digital y la crítica (Jeremic, 2021), combinando habilidades instrumentales y conocimientos críticos que contribuyan a la *conscientização* digital en un marco de justicia social (Raffaghelli, 2022).

1.2. Justificación y objetivo de la investigación

Asumir este reto implica necesariamente aproximarse al nivel de alfabetización digital de los profesionales socioeducativos. Aunque este aspecto ha sido ampliamente abordado en la docencia (Gutiérrez-Martín et al., 2022; García-Ruiz et al., 2023), en la educación social apenas se ha explorado. Existen trabajos que han abordado la relación entre la educación social y las tecnologías digitales (López y Esteban, 2008), los usos que hacen los educadores sociales de las mismas (Martínez, 2015), su formación digital (Martínez y Lezcano, 2021) y la capacitación profesional digital para favorecer la inclusión social (Sampedro, 2015). También se ha estudiado la percepción de los educadores sociales sobre los usos que hacen los jóvenes en dificultad social de las tecnologías digitales para promover el desarrollo personal y la inclusión social (Vasco et al., 2020). Sin embargo, faltan estudios que indaguen en el desarrollo de una educación social digital que, partiendo de la formación digital de los educadores sociales y del trabajo con jóvenes, permitan conocer sus competencias digitales y sus conocimientos críticos para proponer una pedagogía sociodigital crítica (Aranda et al., 2022).

Ante la falta de estudios empíricos que recojan la autopercepción de los profesionales de la educación social en cuanto a su nivel de alfabetización digital, este artículo explora una posible línea de investigación orientada a la formación crítica de este colectivo en dicho ámbito. Para ello, partimos de la hipótesis de que, siempre en los términos de autopercepciones que posibilita el enfoque metodológico, cuanto mayor sea el nivel de competencias digitales, tanto técnicas como informacionales, mayor será también el nivel de conocimientos críticos del entorno digital.

2. Método

2.1. Participantes

Utilizamos una metodología de encuesta transversal y observacional con carácter exploratorio, mediante un cuestionario administrado electrónicamente a profesionales socioeducativos. El trabajo de campo se hizo entre enero y junio de 2021, con el apoyo del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). Se distribuyó, por un lado, a través de su página web (<<https://www.consejoeducacionsocial.net/>>) y, por el otro, mediante contacto con los colegios profesionales territoriales. Esta distribución ha proporcionado una muestra compuesta por educadoras¹ sociales inscritas en colegios profesionales autonómicos en España ($N = 144$), no probabilística y accidental. La falta de un censo completo de profesionales socioeducativos en España dificulta determinar la población total. El CGCEES estima una población total de profesionales colegiados de 10.000 personas. Esta limitación no permite extrapolar los resultados al conjunto de profesionales socioeducativos en España.

De las 144 participantes, siete de cada diez se identifican como mujeres (un 70,1%), mientras que el resto se divide entre hombres (un 28,5%) y otr@s² (un 1,4%). Sobre la edad, más de la mitad indican tener entre 31 y 50 años (un 27,8% entre 31 y 40, y un 27,8% entre 41 y 50), y los demás se reparten entre 21 y 30 años (un 18,8%), 51 y 60 años (un 21,5%) y más de 60 (un 4,1%). Respecto de la experiencia laboral, casi la mitad lleva más de 14 años trabajando en la educación social (un 46,5%); el resto se reparte entre un 10,4% con menos de dos años, un 19,4% entre dos y seis años, un 11,8% entre seis y diez y un 11,8% entre diez y catorce. En la distribución por tamaño de municipio, cuatro de cada diez trabajan en municipios de entre 5.000 y 50.000 habitantes (un 5,5% en menos de 5.000 habitantes, un 12,5% entre 5.000 y 20.000 y un 21,5% entre 20.000 y 50.000), y seis de cada diez trabajan en municipios de más de 50.000 habitantes (un 13,2% entre 50.000 y 100.000 habitantes, un 27,8% entre 100.000 y 500.000 y un 27,8% en más de 500.000 habitantes). Seis de cada diez afirman trabajar o haber trabajado

1. Dado que la mayoría de profesionales que conforman la muestra son mujeres, el equipo investigador ha optado por utilizar el femenino genérico en la redacción de los resultados.
2. «Otr@s» fue el ítem utilizado para posibilitar la identificación de género no binaria.

con jóvenes (un 59,8%) y más de la mitad, haber recibido formación digital (un 53,8%).

2.2. Procedimiento

El diseño y la construcción de la encuesta se realizó siguiendo una revisión sistemática previa (Fernández-de-Castro et al., 2021). Los resultados orientaron la estructura del cuestionario, que contiene tres bloques dedicados al perfil de las encuestadas, su formación digital y el trabajo con jóvenes (en caso de tener experiencia en este ámbito). También posibilitaron la construcción de las medidas, especialmente la de los ítems. Utilizamos Qualtrics XM para elaborar y distribuir el cuestionario, recoger y tratar los datos, y JASP para analizarlos. Solicitamos la aprobación del Comité de Ética de la UOC. Tras recibirla, por su recomendación, incluimos el documento de consentimiento informado y el tratamiento de datos previo al acceso al cuestionario.

2.3. Medidas³

2.3.1. Información sociodemográfica y profesional

Solicitamos a las participantes información sociodemográfica sobre su género, edad y tamaño del municipio donde trabajaban, y sobre su situación profesional, sus años de experiencia, si trabajaban con jóvenes, y si habían recibido formación digital.

2.3.2. Competencias digitales técnicas

Esta variable adapta el subcomponente «habilidades técnicas» de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), uno de los cuatro componentes de Choi (2016) en su análisis conceptual de la «ciudadanía digital». Las competencias digitales técnicas «representan una perspectiva instrumental de las alfabetizaciones y las competencias, por ejemplo, cómo usar nuevas tecnologías digitales, ordenadores, smartphones, tablets» y «sirven como prerrequisitos para actividades avanzadas en Internet» (Choi, 2016, p. 14).

El ACP presenta una estructura aceptable de dos componentes para los ocho ítems propuestos (KMO = 0,810; test Bartlett significativo, $p < 0,001$), que explica el 65,8% de la varianza total (un 38,2% el primer componente y un 27,5% el segundo). El método de rotación oblicua Promax proporciona cargas de los componentes que van desde 0,711 hasta 0,847 para el primer componente, y desde 0,607 hasta 0,935 para el segundo. El alpha de Cronbach muestra una buena fiabilidad en el primer componente (0,816) y aceptable en el segundo componente (0,717).

El primer componente lo conforman habilidades complejas y relativas a la producción, lo que denominamos *competencias digitales técnicas avanzadas*, cuyos ítems son: «Manejar plataformas de gestión de contenidos (como Wordpress)

3. Las escalas de respuesta de las variables se detallan en la tabla 1.

para producir publicaciones multimedia»; «Grabar, editar y subir contenido audiovisual a plataformas digitales»; «Configurar los servicios digitales y utilizar herramientas para aumentar la privacidad y el anonimato online»; «Leer y/o escribir código informático (conocimientos de programación)», y «Reparar y/o hacer el mantenimiento de dispositivos». El segundo componente agrupa a los ítems con habilidades elementales y de trabajo colaborativo, y nos referimos a él como *competencias digitales técnicas básicas*, conformado por: «Navegar por Internet y utilizar servicios relacionados (email, por ej.) para objetivos cotidianos»; «Encontrar y guardar información para utilizarla cuando la necesite», y «Trabajar con otras personas mediante herramientas colaborativas digitales».

2.3.3. *Competencias digitales informacionales*

Choi (2016) propone otro subcomponente de la AMI, las «capacidades psicológicas», aquí adaptadas como *competencias informacionales*, englobando «habilidades cognitivo-intelectuales para seleccionar, clasificar, analizar, interpretar y comprender datos críticamente [...]; habilidades socio-comunicativas para comunicarse en red con otros, compartir fotos y vídeos, o intercambiar ideas a través de blogs, podcasts y/o foros de discusión online [...]; y habilidades emocionales para aprender a controlar sentimientos negativos o empatizar con las emociones de otros [...]» (Choi, 2016, p. 14-15).

El ACP muestra una estructura aceptable de un componente para los nueve ítems propuestos (KMO = 0,898; test Bartlett significativo, $p < 0,001$), que explica un 60,5% de la varianza total. Las cargas varían desde 0,776 hasta 0,843. La fiabilidad del componente es muy buena, según indica el alpha de Cronbach (0,914). Los ítems que conforman este componente son: «Comprobar la fiabilidad y veracidad de la información que consumo»; «Clasificar y filtrar información para que se ajuste a mis intereses»; «Diferenciar la intencionalidad de los contenidos que consumo (informativo, entretenimiento, comercial, etc.)»; «Interactuar con otras personas en redes y foros digitales con autocontrol para no reaccionar de forma impulsiva»; «Identificar a usuarios que actúan de manera explícitamente provocativa (trolls)»; «Manejar diferentes perfiles de mi identidad digital (cuentas en redes)»; «Adaptar mi comportamiento en función de las normas de cada plataforma»; «Identificar mis necesidades y encontrar herramientas y plataformas que las cubran», y «Participar en procesos de deliberación y toma de decisiones online».

2.3.4. *Conocimientos digitales críticos*

Esta variable se inspira en la «conciencia crítica» propuesta por Mihailidis (2018) para reforzar la intencionalidad cívica de la alfabetización mediática, en los términos propuestos por Freire (1970), posteriormente convertida en el elemento central del resto de valores que articulan las «pedagogías mediáticas transformadoras» (Mihailidis et al., 2021). Para el desarrollo de los ítems, adaptamos el componente de ciudadanía digital «resistencia crítica» (Choi, 2016) y el trabajo de Pöttsch (2019) sobre la «alfabetización digital crítica».

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas y correlaciones entre las variables del modelo

Variable	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Género ¹	0,31	0,49	-									
Edad ²	2,65	1,14	0,074	-								
Tamaño del municipio ³	4,02	1,51	0,057	0,026	-							
Experiencia laboral ⁴	3,65	1,48	0,038	0,716***	0,109	-						
Trabajo con jóvenes ⁵	0,59	0,49	0,061	-0,132	0,087	-0,063	-					
Formación digital ⁶	0,54	0,50	0,083	0,102	0,144	-0,026	0,086	-				
Competencias técnicas básicas ⁷	4,69	0,47	-0,026	-0,387***	0,101	-0,338***	0,033	0,129	-			
Competencias técnicas avanzadas ⁸	2,94	0,76	0,128	-0,197*	-0,014	-0,254**	0,135	0,308***	0,538***	-		
Competencias informacionales ⁹	4,01	0,79	0,132	-0,377***	-0,014	-0,409***	0,150	0,173*	0,603***	0,608***	-	
Conocimientos críticos ¹⁰	2,76	0,83	0,134	0,145	0,030	0,094	0,045	0,176*	0,293***	0,517***	0,409***	-

Notas

1. 0 = mujer; 1 = hombre; 2 = otr@s.

2. 1 = 21-30 años; 2 = 31-40; 3 = 41-50; 4 = 51-60; 5 = > 60.

3. 1 = < 5.000 habitantes; 2 = 5.000-20.000; 3 = 20.000-50.000; 4 = 50.000-100.000; 5 = 100.000-500.000; 6 = > 500.000.

4. 1 = < 2 años; 2 = 2-6; 3 = 6-10; 4 = 10-14; 5 = > 14.

5 y 6. 0 = no; 1 = sí.

7 y 8 y 9. 1 = No sé lo que es/significa; 2 = Sé lo que es, pero no sé hacerlo; 3 = Sabría hacerlo con ayuda; 4 = Sé hacerlo sola; 5 = Sé hacerlo sola y podría enseñar a otras.

10. 1 = nada; 2 = poco; 3 = algo; 4 = bastante; 5 = mucho.

*p < 0,05; **p < 0,005; ***p < 0,001

Fuente: elaboración propia.

El ACP muestra una estructura aceptable para los cinco ítems propuestos (KMO = 0,845; test Bartlett significativo, $p < 0,001$). Las cargas de los ítems en el componente oscilan entre 0,776 y 0,846. La fiabilidad es muy buena, según el alpha de Cronbach (0,874). Los cinco ítems que conforman el componente son: «Las características elementales de los servicios digitales que utilizo»; «El uso que hacen de los datos personales las empresas de tecnología»; «La legislación vigente relativa a Internet y las tecnologías digitales»; «La influencia de las empresas de tecnología en las políticas públicas», y «El sistema de producción de las tecnologías digitales».

2.4. Análisis

Comenzamos con un análisis descriptivo (medias —M— y desviaciones típicas —SD—) de las variables. En el análisis bivariado observamos las correlaciones entre variables mediante el cálculo del coeficiente r de Pearson para parejas de variables dicotómicas y entre dicotómicas y ordinales, y el coeficiente rho de Spearman para parejas de variables ordinales. Realizamos una regresión lineal múltiple para determinar la relación entre los conocimientos digitales críticos (variable dependiente) y las variables independientes: competencias digitales técnicas básicas y avanzadas, y competencias digitales informacionales, además de las variables sociodemográficas y profesionales incluidas en el modelo como variables de control. Las variables ordinales han sido recodificadas (*dummy coded*) para su inclusión en el modelo, en el cual se exponen los coeficientes de regresión (B), los errores estándar (SE), sus versiones estandarizadas (Beta), el intervalo de confianza (IC) y la significatividad. Los tests-F y los valores R2 sirven para evaluar la significatividad y el ajuste general del modelo.

El estadístico Durbin-Watson ($d = 2,284$) indica que la correlación entre los residuos es aceptable. La inspección de los residuos estandarizados mediante el gráfico Q-Q muestra que los supuestos de normalidad y linealidad no han sido violados. Los valores de los factores de inflación de la varianza (VIF), entre 1,606 y 2,005, no dan señas de multicolinealidad. Así, las pruebas realizadas para evaluar la violación de supuestos de la regresión dan resultados satisfactorios.

3. Resultados

3.1. Análisis descriptivo y bivalente

Como muestra la tabla 1, en las competencias digitales técnicas encontramos una diferencia notable entre las básicas y las avanzadas. Consecuentemente, el nivel de competencias básicas es mayor que el de las avanzadas. Mientras que a nivel básico la media se sitúa entre «saber hacerlo sola» y «saber hacerlo sola y poder enseñar a otros» ($M = 4,69$; $SD = 0,47$), lo que implica confianza en su capacidad pedagógica en este aspecto; a nivel avanzado los resultados son más bajos, situándose en torno a «sabría hacerlo con ayuda» ($M = 2,94$;

SD = 0,76), lo que indica la necesidad de reforzar la formación en este ámbito. Sin embargo, en las competencias digitales informacionales los resultados apuntan hacia la autonomía de las participantes en este aspecto, en tanto que la media apunta a que «saben hacerlo solas» ($M = 4,01$; $SD = 0,79$). En cuanto a los conocimientos críticos, como ocurre con las competencias técnicas avanzadas, el nivel de las participantes se posiciona entre «poco» y «algo» ($M = 2,76$; $SD = 0,83$), sugiriendo la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas en esta área.

En las correlaciones entre variables, por lo que respecta a las sociodemográficas, el género no guarda relación con el resto de las variables. En cambio, cuanto más edad tienen las personas encuestadas, más baja es la autopercepción de sus competencias técnicas básicas ($\rho = -0,39$; $p < 0,001$), técnicas avanzadas ($\rho = -0,19$; $p < 0,019$) e informacionales ($\rho = -0,38$; $p < 0,001$). En la misma línea, las participantes con más experiencia laboral (edad y experiencia laboral están fuertemente relacionadas; $\rho = 0,72$; $p < 0,001$) muestran una peor autopercepción de sus competencias técnicas básicas ($\rho = -0,34$; $p < 0,001$), avanzadas ($\rho = -0,25$; $p < 0,002$) e informacionales ($\rho = -0,41$; $p < 0,001$). Sin embargo, ni la edad ni la experiencia laboral muestran una relación significativa con los conocimientos críticos. Mientras que el tamaño del municipio y trabajar con jóvenes no tiene relación con ninguna de las demás variables, la formación digital muestra relaciones significativas con las variables vinculadas a la alfabetización digital, a excepción de las competencias técnicas básicas, especialmente con las técnicas avanzadas ($r = 0,308$; $p < 0,001$) y, en menor medida, con las competencias informacionales ($r = 0,17$; $p < 0,041$) y los conocimientos críticos ($r = 0,18$; $p < 0,037$).

En cuanto a las correlaciones entre las variables de competencias y conocimientos digitales, las competencias técnicas básicas están fuertemente relacionadas con las competencias técnicas avanzadas ($\rho = 0,54$; $p < 0,001$) y las competencias informacionales ($\rho = 0,60$; $p < 0,001$); y las competencias técnicas avanzadas también muestran una relación intensa con las competencias informacionales ($\rho = 0,61$; $p < 0,001$). El análisis bivalente indica que las participantes con mejores competencias técnicas básicas ($\rho = 0,29$; $p < 0,001$), y especialmente avanzadas ($\rho = 0,52$; $p < 0,001$) e informacionales ($\rho = 0,41$; $p < 0,001$) desarrollan más conocimientos críticos. Estos resultados apuntan hacia la confirmación de la hipótesis de este artículo. Sin embargo, para determinar la influencia de las competencias en los conocimientos críticos, resulta pertinente situarlos según el análisis multivariante que exponemos a continuación.

Tabla 2. Modelo de regresión múltiple sobre los conocimientos digitales críticos

	B	Error estándar	95% IC		p
			LI	LS	
Constante	2,775	0,071			< 0,001
Género					
Mujer	–	–	–	–	–
Hombre	0,064	0,139	–0,212	0,340	0,646
Otr@s	–0,124	0,512	–1,138	0,889	0,808
Edad					
21 - 30 años	–	–	–	–	–
31 - 40 años	–0,022	0,208	–0,433	0,390	0,917
41 - 50 años	0,308	0,253	–0,193	0,810	0,226
51 - 60 años	0,280	0,281	–0,276	0,836	0,321
> 60 años	0,464	0,380	–0,289	1,218	0,225
Tamaño de municipio					
> 5.000 habs.	–	–	–	–	–
5.000 - 20.000 habs.	0,193	0,337	–0,475	0,861	0,568
20.000 - 50.000 habs.	–0,005	0,327	–0,653	0,642	0,987
50.000 - 100.000 habs.	0,119	0,344	–0,562	0,799	0,730
100.000 - 500.000 habs.	0,091	0,321	–0,545	0,728	0,777
> 500.000 habs.	0,006	0,332	–0,651	0,663	0,986
Experiencia laboral					
< 2 años	–	–	–	–	–
2 - 6 años	0,350	0,243	–0,131	0,831	0,153
6 - 10 años	0,283	0,275	–0,261	0,828	0,305
10 - 14 años	0,437	0,296	–0,149	1,023	0,142
> 14 años	0,551	0,283	–0,010	1,111	0,054
Trabajo con jóvenes					
No	–	–	–	–	–
Sí	0,021	0,132	–0,240	0,281	0,875
Formación digital					
No	–	–	–	–	–
Sí	–0,022	0,133	–0,285	0,241	0,867
Competencias digitales técnicas básicas					
	0,042	0,180	–0,315	0,399	0,816
Competencias digitales técnicas avanzadas					
	0,450	0,106	0,240	0,659	<0,001
Competencias digitales informacionales					
	0,313	0,120	0,076	0,550	0,010
Resumen del modelo					
R ² (R ² ajustado)	0,420 (0,320)				
F para el modelo (p)	4,205 (<0,001)				

Notas: IC (intervalo de confianza); LI (límite inferior); LS (límite superior).

Fuente: elaboración propia.

3.2. Análisis multivariante

La tabla 2 muestra los resultados de la regresión lineal múltiple para analizar el desarrollo de conocimientos digitales críticos como variable dependiente. Este análisis permite contrastar los resultados de las correlaciones expuestas y el efecto de las variables explicativas considerando los controles pertinentes y el peso del resto de variables. El modelo es estadísticamente significativo ($F = 4.205$; $p < 0,001$), con una varianza explicada del 42% (R^2 ajustado de 0,320).

Sobre las variables sociodemográficas, ni el género ni la edad ni el tamaño del municipio muestran un efecto significativo en ninguno de sus niveles. Por lo que respecta a las variables profesionales, el análisis multivariante tampoco muestra relaciones significativas de la experiencia laboral, el trabajo con jóvenes y la formación digital con los conocimientos digitales críticos. Si bien esto confirma los resultados del análisis bivariante con la experiencia laboral y el trabajo con jóvenes, la relación significativa de la formación digital con los conocimientos críticos desaparece al controlar el resto de las variables. Este resultado apunta a la necesidad de reconsiderar el peso de la formación digital en el desarrollo de conocimientos críticos.

Para las variables de competencias, el análisis bivariante indicaba relaciones significativas con todos sus componentes, pero el análisis multivariante ofrece un escenario distinto. Mientras que las competencias digitales técnicas básicas ya no tienen relación significativa con los conocimientos digitales críticos ($B = 0,042$; $p = 0,816$), aquellas variables que ya mostraban una fuerte correlación confirman su relación significativa en este análisis. Estos resultados apuntan a que el desarrollo de conocimientos digitales críticos es mayor entre las participantes con mejor nivel de competencias digitales técnicas avanzadas ($B = 0,450$; $p < 0,001$) y, en menor medida, con las competencias informacionales ($B = 0,313$; $p = 0,010$). En este sentido, podemos corroborar parcialmente, en tanto que las competencias técnicas básicas no es una variable predictora significativa, la hipótesis de este artículo de que las competencias técnicas (avanzadas) y las informacionales influyen significativamente en los conocimientos digitales críticos de las participantes. A continuación, discutiremos las posibilidades formativas, así como las limitaciones y las futuras líneas de investigación que plantean estos resultados.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo académico de este trabajo es explorar el nivel de alfabetización digital de las profesionales de la educación social en España; en concreto, profundizar en la relación entre sus competencias y los conocimientos críticos. El objetivo pragmático reside en esbozar una pedagogía social, digital y crítica dirigida a la formación de este colectivo profesional. Los resultados presentados permiten afirmar que existe una relación directa entre ambos componentes de la alfabetización digital, confirmando el potencial de una propuesta formativa de alfabetización digital crítica, concretamente en el trabajo socioeducativo con jóvenes.

En las variables sociodemográficas, mientras que el género y el tamaño del municipio no ofrecen resultados significativos, la edad sí proporciona elementos para la discusión. Al igual que la experiencia laboral, las participantes de mayor edad y, consecuentemente, con más experiencia laboral, parecen tener menos competencias digitales en todos sus tipos, tanto técnicas (básicas y avanzadas) como informacionales. Estos resultados son coherentes con la «brecha digital generacional», cuyo impacto es especialmente destacado en el ámbito laboral, no solo en el dominio de competencias básicas, sino también de «competencias específicas del campo de trabajo del que se trate» o «una formación ocupacional general» (Martín-Romero, 2020, p. 85). Sin embargo, al observar la correlación de la edad y la experiencia laboral con los conocimientos críticos, la lectura es diferente. Aunque los resultados no son estadísticamente significativos, indican que, a mayor edad y experiencia laboral, los conocimientos críticos aumentan. Siguiendo la terminología utilizada por Cabezas y Casillas (2017), y considerando que la mitad de la muestra se encuentra entre los 31 y los 50 años y tiene más de 14 años de experiencia, podemos apuntar que las participantes son más «visitantes» que «residentes» digitales. Las tendencias inversas entre estas variables con las competencias y los conocimientos indican una brecha en la alfabetización digital que se plantea como un reto de la pedagogía sociodigital crítica.

Los resultados relativos a la formación digital de las participantes ofrecen más elementos para la reflexión. El análisis bivariante indica correlaciones significativas entre dicha formación con las competencias y los conocimientos críticos. Esto supone que las profesionales que afirman haber recibido formación en materia de tecnologías digitales muestran una mayor autopercepción de su nivel de alfabetización digital. Sin embargo, en lo que respecta específicamente a los conocimientos digitales críticos, el análisis multivariante señala que la formación no es relevante. Esta cuestión abre el debate sobre la necesidad de ahondar en los aspectos críticos de las tecnologías digitales, incorporándolos especialmente en la formación inicial, donde las tecnologías digitales ya están presentes (Martínez y Lezcano, 2021), y dirigiéndola a educadoras sociales más jóvenes, con más competencias, pero menos conocimientos críticos. Si miramos a las profesionales que trabajan con jóvenes, la ausencia de correlaciones significativas en el análisis bivariante y de influencia en el multivariante indica que no tendrían un mayor nivel de competencias ni de conocimientos críticos que las demás educadoras. Estos resultados sustentan el argumento de Pawluczuk et al. (2019), quien defiende la necesidad de reforzar específicamente la formación digital de los *youth workers*, que debería ser combinada con el *critical youth work* propuesto por Lavie-Ajayi y Krumer-Nevo (2013).

La descripción del nivel de alfabetización digital ofrece conclusiones dispares. Mientras que las competencias técnicas básicas e informacionales parecen estar cubiertas, las técnicas avanzadas y los conocimientos críticos aparecen como deficitarios. Estos resultados son semejantes a los obtenidos por Cabezas y Casillas (2019) cuando concluyen que «suspenden en el conocimiento de

conceptos relacionados con las TIC, aunque manifiestan un conocimiento de dispositivos notable; aprueban en su manejo y tienen una actitud muy positiva hacia las mismas» (p. 535). El análisis multivariante corrobora la influencia de las competencias técnicas avanzadas e informacionales en los conocimientos críticos observada en el bivariante, lo que permite validar parcialmente la hipótesis que plantea este artículo. El mero uso de plataformas digitales corporativas y la disposición de competencias técnicas básicas, con amplia implantación en la población en general y para las que las educadoras sociales participantes en la investigación muestran un nivel alto de dominio, no implican necesariamente el desarrollo de un sentido crítico sobre el entorno digital. En cambio, las competencias técnicas avanzadas y las competencias informacionales muestran un efecto significativo en la conciencia digital crítica, resultando pertinente ahondar en esta relación para diseñar formaciones para profesionales socioeducativos.

En definitiva, la incorporación de los aspectos que vertebran la alfabetización digital crítica (Pangrazio, 2016; Pöttsch, 2019) permitiría a las profesionales socioeducativas analizar la participación digital y sus impactos. En un plano que exigiría mayor desarrollo en otro artículo, permite formular estrategias para establecer vínculos digitales y construir comunidad, así como medidas de resistencia para salvaguardar la privacidad y hacer frente a la intoxicación informacional que inunda los dispositivos cotidianamente. El objetivo es desarrollar prácticas educativas que no solo permitan el acceso de los más jóvenes al ámbito digital, evitando su exclusión, sino también asegurar su soberanía y autonomía. Se trata de ofrecer recursos para resistir y afrontar las múltiples desigualdades sociodigitales a partir de una *concientización* digital que favorezca la agencia de los jóvenes como actores sociopolíticos de pleno derecho.

4.1. Limitaciones y futuras investigaciones

La principal limitación del artículo está en la muestra, ya que su tamaño y no representatividad impiden extrapolar los resultados a la población total. Por ello, este texto puede ser tomado como una exploración de la conciencia digital crítica de las educadoras sociales en España, que necesariamente habría de ser ampliado mediante estudios de mayor amplitud estadística. Igualmente, una aproximación cualitativa, como la que estamos llevando a cabo mediante la realización de entrevistas, completaría la aproximación a la educación socio-digital crítica. Otras limitaciones radican en las variables sociodemográficas, utilizadas aquí para controlar los efectos de las variables teóricas compuestas. Los resultados apuntan a que las variables de edad y de experiencia laboral tienen potencial explicativo para entender el fenómeno investigado. También la variable de género, no significativa aquí, sería una exploración pertinente, ya que la amplia mayoría de la muestra se identifica como mujer. Por último, un estudio comparativo de la población joven con la que trabajan las profesionales socioeducativas ofrecería una panorámica más ajustada respecto de la alfabetización digital crítica orientada al fomento de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- ARANDA, D., FERNÁNDEZ-DE-CASTRO, P. y MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, S. (2022). Libro Blanco: competencias en educación social digital orientadas a una ciudadanía digital y la participación juvenil. Repositorio Institucional O2. <<http://hdl.handle.net/10609/147080>>.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media education*. Polity Press.
- CABEZAS, M. y CASILLAS, S. (2017). ¿Son los futuros educadores sociales residentes digitales? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 61-72. <<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1369>>
- (2019). Las educadoras y educadores sociales ante la sociedad red. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 521-542. <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701360>>
- CHOI, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the digital age. *Theory and Research in Social Education*, 44(4), 565-607. <<https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>>
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J. (2022). Concientización. En T. GARCÍA GÓMEZ (Ed.), *Palabras y pedagogía desde Paulo Freire* (pp. 51-56). La Muralla.
- ERSTAD, O. (2012). The learning lives of digital youth—beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25-43. <<https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577940>>
- FERNÁNDEZ-DE-CASTRO, P., ARANDA, D., MOYANO, S. y SAMPEDRO, V. (2021). Digital youth work: a systematic review with a proposal. *Social Work Education*, 42(3), 318-336. <<https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1971187>>
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- (1974). *Concientización: Teoría y práctica de la liberación*. Búsqueda.
- GARCÍA-RUIZ, R., BUENESTADO-FERNÁNDEZ, M. y RAMÍREZ-MONTOYA, M. S. (2023). Evaluación de la Competencia Digital Docente: instrumentos, resultados y propuestas: Revisión sistemática de la literatura. *Educación XXI*, 26(1), 273-301. <<https://doi.org/10.5944/educxx1.33520>>
- GEORGE REYES, C. E. y AVELLO-MARTÍNEZ, R. (2021). Alfabetización digital en la educación: Revisión sistemática de la producción científica en Scopus. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 21(66). <<https://doi.org/10.6018/red.444751>>
- GREENHOW, C. y LEWIN, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30. <<https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>>
- GUTIÉRREZ, A. y TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38). <<https://doi.org/10.3916/C38-2011-02-03>>
- GUTIÉRREZ-MARTÍN, A., PINEDO-GONZÁLEZ, R. y GIL-PUENTE, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado: Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 70(30), 21-33. <<https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>>
- JEREMIC, R. (2021). Looking forward: Tying the critical and the digital in pedagogical practice. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 33(2), 65-77.

- LAVIE-AJAYI, M. y KRUMER-NEVO, K. (2013). In a different mindset: Critical youth work with marginalized youth. *Children and Youth Services Review*, 35(10), 1698-1704.
<<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.07.010>>
- LÓPEZ, E. y ESTEBAN, M. (2008). La Educación Social y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos espacios en la construcción e intervención socioeducativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(1-2), 255-287.
- LUKE, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4-11.
<<https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>>
- MARTÍN-ROMERO, A. M. (2020). La brecha digital generacional. *Temas Laborales: Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social*, 151, 77-93.
- MARTÍNEZ PÉREZ, A. (2015). Uso y percepción de las TIC por educadores y educadoras sociales en su tarea profesional. *RES: Revista de Educación Social*, 20, 1-11.
- MARTÍNEZ PÉREZ, A. y LEZCANO, F. (2021). Las TIC en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales. *RES: Revista de Educación Social*, 33, 100-112.
- MESQUITA-ROMERO, A. W., FERNÁNDEZ-MORANTE, M. y CEBREIRO-LÓPEZ, B. (2022). Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar*, 30(70), 47-57.
<<https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>>
- MEYERS, E.M., ERICKSON, I. y SMALL, R.V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: An introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367.
<<https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783597>>
- MIHALIDIS, P. (2018). Civic media literacies: Re-imagining engagement for civic intentionality. *Learning and Media Technology*, 43(2), 152-164.
<<https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1428623>>
- MIHALIDIS, P., SHRESTHOVA, S. y FROMM, M. (2021). *Transformative Media Pedagogies*. Routledge.
- PANGRAZIO, L. (2016). Reconceptualising Critical Digital Literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174.
<<https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>>
- PAWLUCZUK, A., WEBSTER, G., SMITH, C. y HALL, H. (2019). The social impact of digital youth work: What are we looking for? *Media and Communication*, 7(2), 59-68.
<<https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1907>>
- PÖTZSCH, H. (2019). Critical digital literacy: Technology in education beyond issues of user competence and labour-market qualifications. *TripleC*, 17(2), 221-240.
<<https://doi.org/10.31269/triplec.v17i2.1093>>
- RAFFAGHELLI, J. (2022). *Pathways for Social Justice in the Datafied Society: Reconsidering the educational response*. Universitat Oberta de Catalunya.
- RODRÍGUEZ-MIÑÓN, E. (2017). La mujer como profesional del Trabajo Social. *Trabajo Social Hoy*, 80, 23-44.
<<https://doi.org/10.12960/TSH.2017.0002>>
- SAMPEDRO REQUENA, B. (2015). Las TIC y la educación social en el siglo XXI. *EDMETIC*, 5(1), 8-24.
<<https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i1.4014>>

- SÁNCHEZ, F. y RODRÍGUEZ-PANIAGUA, A. (2022). Hacia una comprensión del mundo social virtual en la configuración de espacios de aprendizaje informal. *Foro de Educación*, 20(1), 370-393.
<<http://dx.doi.org/10.14516/fde.838>>
- VASCO, M., GOIG, R. y GARCÍA PÉREZ, M. (2020). Percepción de los educadores sociales sobre el ocio digital educativo para la inclusión de los jóvenes en dificultad social. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 36, 97-110.
<https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.06>