



## VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO EDSOCÉVAL\_V2 Utilización, formación y valoración de las TIC en Educación Social

Validation of the EdSocEval\_V2. Use, training and assessment of ICT in Social Education

ALEJANDRO MARTÍNEZ-PÉREZ, FERNANDO LEZCANO-BARBERO, RAQUEL CASADO-MUÑOZ,  
REBECA ZABALETA-GONZÁLEZ  
Universidad de Burgos, España

---

### KEYWORDS

*Social education  
Information technologies  
ICT  
Questionnaire  
Tool  
Statistical analysis  
Digital competence*

---

### ABSTRACT

*The objective is the development and validation of a tool that allows us to obtain information on the use, training and valuation of ICT among social educators. A review is carried out by means of expert judgment, calculation of internal consistency by means of Cronbach's alpha and factor analysis. It was applied to a sample of 504 professionals. The level of internal consistency is high (0.891) and shows a factorial structure in eight factors that explain 60.2 of the variance. The proposed tool is useful for its objectives. We highlight the interest of the tool due to the interrelation of the three measures.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Educación social  
Tecnologías de la información  
TIC  
Cuestionario  
Herramienta  
Análisis estadístico  
Competencia digital*

---

### RESUMEN

*El objetivo es la elaboración y validación de una herramienta que nos permita obtener información sobre la utilización, formación y valoración de las TIC entre los educadores sociales. Se realiza una revisión mediante juicio de expertos, cálculo de la consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach y análisis factorial. Se aplica sobre una muestra de 504 profesionales. El nivel de consistencia interna es elevado (0,891) y demuestra una estructura factorial en ocho factores que explican el 60,2 de la varianza. La herramienta propuesta es útil para sus objetivos. Destacamos el interés de la herramienta por la interrelación de las tres medidas.*

---

Recibido: 10/ 06 / 2022  
Aceptado: 30/ 09 / 2022

## 1. Introducción

En la Sociedad del Conocimiento, en la que nos encontramos actualmente, la tecnología ocupa un papel esencial en el desarrollo y tiene un impacto en todos los sectores económicos y sociales, incluida la educación (Cabero Almenara, 2018). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) abarcan las diferentes esferas de la vida y la competencia digital se concibe como un elemento fundamental para la inserción social (Sampedro, 2015).

Conceptos como el de la brecha digital, que se han tratado habitualmente en la literatura sobre TIC y educación, tienen influencia en el ámbito de la acción social, ya que la utilización de tecnologías requiere de una serie de habilidades entre los profesionales y los usuarios (De Rosa, 2017).

En el sector de la educación social las TIC han tenido un desarrollo más lento que en campo de la educación reglada y no son demasiados los trabajos que encontramos al respecto. Así, las propias características de la educación social, aún en construcción (Tiana Ferrer, 2014) y la escasa literatura existente, debido a la «escasez y/o indeterminación de producción teórica que evidencie las competencias, perfil y funciones del educador social, de un modo diferenciado y exclusivo de su profesión» (Losada-Puente *et al.*, 2015, p.73) ofrecen un amplio campo de estudio.

## 2. Fundamentación teórica

A pesar de no ser muchos los escritos existentes, el interés por el papel de las TIC en la educación social lo encontramos ya antes de la creación de la propia titulación. Así, en el Congreso sobre la *Educación Social en España*, celebrado en 1989, podemos encontrar la ponencia presentada por Juárez Gallego (1989) con el título «Nuevas tecnologías, sociedad y educación en España. Evolución y perspectivas», donde el autor analiza los cambios sociales derivados de las TIC y las funciones de la educación, en general, y de la educación social, en particular, ante los mismos.

En lo que se refiere a la formación inicial en TIC de los educadores y educadoras sociales, desde la creación de la diplomatura universitaria, en el año 1991, se establece una asignatura troncal denominada «Nuevas tecnologías aplicadas a la educación» con una carga lectiva de 4 créditos (Ministerio de Educación y Ciencia, 1991). Los contenidos a tratar en esta materia, que debía impartirse en todos los centros dado su carácter troncal, están recogidos en la normativa y son los siguientes: «recursos didácticos y nuevas tecnologías; Utilización en sus distintas aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas. Utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, p. 32892). En la actualidad, con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, es cada universidad quien elabora los planes de estudio de las titulaciones. Una revisión de estos planes de estudio vigentes en el curso 2019/2020 recoge como 37 de los 39 centros analizados incluyen una asignatura relacionada con TIC en los grados de educación social, la mayoría de ellas con carácter troncal o básico y una carga lectiva de 6 créditos ECTS (Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2021).

No en vano, en el año 2005 la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) publicó los libros Blancos de la titulación en Educación Social (ANECA, 2005a y ANECA, 2005b) que sirven guía para la elaboración de los nuevos grados universitarios y la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, donde ya se recogían competencias relacionadas con las TIC. Señalamos algunas de las competencias más destacadas en este ámbito: 5. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional; 6. Gestión de la información, incluyendo el uso de la biblioteca electrónica; 21. Gestionar medios y recursos para la inclusión socioeducativa, incluyendo la introducción de las TIC en la gestión de medios y recursos socioeducativos; 22. Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información; 23. Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos.

Aun así, a pesar de esta formación inicial recibida, los recientes trabajos de Cabezas González y Casillas Martín (2017, 2019) entre estudiantes de educación social dibujan un perfil de futuros profesionales no preparados para educar en la sociedad en red. Estos autores definen a este alumnado como usuarios multidispositivo con un uso principalmente para el ocio, pero con pocos conocimientos vinculados al uso profesional de las TIC. Destacan los autores la necesidad de aprendizaje de las TIC desde una perspectiva académica y profesional que pueda complementar al autoaprendizaje adquirido por estos estudiantes para la comunicación y la relación interpersonal.

En lo que se refiere al ámbito profesional, el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES), máximo órgano de representación de la educación social en España, elabora en el año 2007 los Documentos profesionalizadores de la educación social donde se recogen, dentro de las competencias clave para estos profesionales, algunas relacionadas con las TIC como el conocimiento y manejo de las TIC, la utilización de los diferentes medios y canales de comunicación de que disponga el entorno social de su práctica profesional o la competencia para seleccionar las informaciones más relevantes y decisivas para la institución u organismo en que trabajan (CGCEES, 2007). Siguiendo esta línea, el propio Consejo General de Colegios de Educación Social y los colegios autonómicos se han ido digitalizando progresivamente con el avance de las TIC y, desde el año 2015, cuentan con una estrategia de comunicación 2.0 dirigida a «difundir y generar discurso sobre la educación social, sobre las políticas sociales y educativas, promover la participación de los colegios y el Consejo y mantener la presencia de las herramientas comunicativas» (CGCEES, 2017, p.36).

Otros estudios sobre las competencias de los educadores y educadoras sociales, como el realizado por Eslava-Suanes *et al.* (2018), recogen la competencia digital como necesaria para «hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa» (p. 59).

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

Desde hace casi dos décadas encontramos algunos trabajos que recogen la relación entre las TIC y la Educación Social (Castillo *et al.*, 2001; Planella y Martínez, 2010; Marquès, 2010) desde una perspectiva predominantemente teórica o reflexiva. Martínez-Rivera y Forés (2015) elaboran una serie de propuestas para el uso de las TIC en la acción socioeducativa con aplicaciones tales como el fomento de la cultura de la participación, el uso para la creación de espacios de opinión, para mejorar la labor profesional y realización de trabajo en red, para romper brechas y realizar una alfabetización digital, para el ocio digital, para fomentar el aprendizaje o aprender haciendo. Sampredo (2015) incide en que los profesionales de la educación social deben considerar a las TIC como unas aliadas en la intervención socioeducativa y como unas herramientas que no deben ser ignoradas en la práctica profesional, analizando sus ventajas y limitaciones.

Autores como Santás García (2016) identifican el potencial de las TIC en la intervención social como herramienta para la gestión y el tratamiento de la información, para la comunicación, para la colaboración entre profesionales, para la mejora de la eficiencia y para la difusión. Recientemente, Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero (2020b) realizan una clasificación de los usos de las TIC en educación social en torno a 7 funciones: herramientas de comunicación interprofesional, herramientas de gestión y administración, herramientas de gestión del tiempo, herramientas didácticas o de intervención directa, herramientas para el trabajo colaborativo, herramientas de difusión y, por último, herramientas para la formación de los profesionales.

En estas líneas apuntadas anteriormente, conocemos algunas experiencias de utilización de las TIC en el ámbito de la educación social con diferentes propósitos, tales como la creación de espacios de debate entre profesionales y estudiantes (Román García y Martínez-Rivera, 2017), el trabajo con personas reclusas (Campo y Ripoll, 2016; Boó Martín *et al.*, 2017), con personas con discapacidad (Manzoor y Vimarlund, 2018), con el colectivo con trastorno mental grave (Rodríguez Herrero *et al.*, 2018), con el colectivo de mayores (Fan, 2016; Peñalver Blanco, 2016), con colectivos en riesgo de exclusión (Raya Díez, 2018) o en los servicios sociales (Madama *et al.*, 2019).

Por último, a nivel europeo, dentro de la Estrategia Europa 2020, se establecen una serie de líneas relacionadas con la innovación social a través de las TIC. En concreto, se desarrolla el paquete de inversión social (SIP, por sus siglas en inglés) que insta a los estados miembros de la Unión Europea a potenciar la modernización de los sistemas de bienestar en base a una serie de líneas entre las que se encuentra la innovación social impulsada por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (Helsper, 2014).

Dentro del SIP se ha realizado un inventario con 613 proyectos de innovación social con TIC en la Unión Europea destacando las medidas dirigidas a la inclusión social y la participación, seguidas de la educación y la capacitación y el compromiso cívico. Por orden, le siguen las iniciativas de empleabilidad y empleo, la integración de servicios de salud y cuidados y la asistencia y atención

social. En menor medida, existen iniciativas para el cuidado de la infancia o de vivienda social (Misuraca y Pasi, 2019).

A pesar de las diferentes experiencias recogidas y las propuestas de uso de distintos autores, el reciente estudio de Fernández-De-Castro *et al.* (2022) entre los profesionales de la educación social en nuestro país, muestra un dominio limitado de la competencia digital que implica una serie de límites para su utilización en la práctica profesional. Es por ello por lo que consideramos necesario la elaboración y validación de herramientas que nos permitan recoger información acerca de las TIC en el ámbito socioeducativo.

### 3. Método

El objetivo del presente trabajo es elaborar y validar una herramienta que nos permita obtener información sobre la utilización, formación y valoración de las TIC entre los educadores y educadoras sociales.

#### 3.1. Población y muestra

La población objeto de estudio engloba a los educadores y educadoras sociales que trabajan dentro del territorio español. Se trata de una población difícil de determinar con exactitud debido a las complejas características propias del colectivo de educadores y educadoras sociales (Losada-Puente *et al.*, 2015; Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2020a). Podemos establecer una población aproximada de entre 55.000 y 60.000 profesionales, incluyendo personas tituladas y habilitadas, en base a la estimación de la población realizada por el CGCEES en el año 2007 (Álvarez Fernández, 2017) y los datos proporcionados por la ANECA (2005a) sobre las plazas de acceso en la titulación de educación social en nuestro país. Esta cifra se basa en el supuesto de que todas las personas que comienzan los estudios de educación social los finalicen avanzando un curso por año académico y, que una vez egresadas, comiencen a trabajar en el ámbito socioeducativo, por lo que la cifra probablemente sea menor.

El muestreo se realiza mediante técnicas no probabilísticas, utilizándose, en concreto, las técnicas de muestreo por conveniencia y a través de la de bola de nieve. En la primera los investigadores seleccionan la muestra debido a su cercanía y accesibilidad y en la segunda, los investigadores solicitan a las personas participantes identificar a otros sujetos para que realicen el cuestionario (Creswell, 2012).

Los criterios de inclusión para los participantes en el estudio son cumplir una de las siguientes condiciones: a) diplomado/a en educación social; b) graduado/a en educación social; c) habilitado/a como educador/a por un Colegio Profesional de Educación Social.

Como criterio de exclusión de las personas participantes se señala el siguiente: personas que trabajan en el ámbito social pero sin relación con el ámbito socioeducativo.

La muestra con la que contamos en nuestro trabajo es de 504 educadores y educadoras sociales de las 17 comunidades autónomas de España y la ciudad autónoma de Melilla. Para la población estimada superamos el número de 382, que nos permitiría establecer un margen de confianza del 95% y un margen de error del 5%. La fórmula seguida para el cálculo es la siguiente: tamaño de la muestra

$$= \frac{\frac{z^2 * p(1-p)}{e^2}}{1 + \left( \frac{z^2 * p(1-p)}{e^2 N} \right)}$$

La muestra se compone en su mayoría de mujeres (408, 81%) respecto a los hombres (96, 19%). La media de edad se sitúa en 37,3 años, con un mínimo de 21 y un máximo de 64 años. La mediana es de 36, la moda de 25 y la desviación estándar de 9,47. La mayoría de las personas participantes en el estudio son diplomados/as en educación social (57,6%), seguidos de los graduados/as (26,5%) y los habilitados/as para ejercer por algún colegio profesional (13,2%). Una tasa de 2,7% responde tener otra relación con la educación social.

La experiencia laboral de las personas participantes varía entre 1 año (mínimo) y 42 años (máximo), con una media de 10,6 años, una mediana de 10, una moda de 1 y una desviación estándar de 7. En cuanto a su relación laboral, una mayoría de la muestra trabaja por cuenta ajena: un 51,4% lo hace en el sector privado y un 40,1% en el público. Un 4,8% trabaja por cuenta propia, un 2,4% se encuentra en situación de desempleo y el 1,2% señala la opción otros que engloba becas, prácticas o situaciones similares.

Asimismo, la tasa de participantes que trabaja a jornada completa es mayoritario (70,6%), mientras que los restantes lo hacen a jornada parcial (29,4%). Por último, la tasa mayor de participantes se encuentra entre aquellos que realizan su función en entorno urbano (ciudades de más de 20.000 habitantes) con un 63,7%, seguida del entorno rural con un 18,5% y un 16,5 % de participantes que señaló ambos entornos como lugar de intervención. Un 1,4% de la muestra indica la opción otros.

### **3.2. Proceso de construcción**

Como paso previo a la elaboración de una herramienta propia realizamos una revisión exhaustiva que nos permitiese obtener la información necesaria para llevar a cabo nuestro trabajo en base a los objetivos planteados y teniendo en cuenta la información que precisábamos obtener. El primer paso fue la identificación de la información necesaria y la posterior revisión bibliográfica para conocer si algunas de las herramientas disponibles se adecuaban a nuestro propósito (Torrado Fonseca, 2009; Creswell, 2012).

En la revisión de la literatura no se encontraron herramientas adecuadas para medir los objetivos planteados. No obstante, sí se pudieron encontrar diferentes instrumentos existentes que se entendieron de interés.

Los instrumentos que consideramos para nuestro trabajo evalúan la utilización o las actitudes hacia las TIC en el marco de la educación reglada. A destacar, el cuestionario REATIC, de Moya *et al.* (2011), acerca de los estilos de aprendizaje y las TIC entre alumnado universitario; el cuestionario de Sanabria y Hernández (2011), centrado en la percepción sobre el uso de las TIC entre profesorado y alumnado; el cuestionario de la Comisión Europea para la evaluación sobre el acceso, uso y las actitudes hacia las TIC en los centros escolares europeos (European Commission, University of Liege y European Schoolnet, 2013); y, por último, la herramienta de Pérez Fernández y Vílchez (2013) acerca de la percepción hacia las TIC del alumnado de los grados de magisterio.

#### **3.2.1. Primera fase. Validación por expertos**

Para el desarrollo del cuestionario se elaboró una primera versión, EdSocEval\_V1, utilizando como referencia los cuestionarios indicados y la bibliografía revisada. En este proceso se redactaron diferentes ítems y se adaptaron a las particularidades propias de la educación no formal y la acción socioeducativa.

El cuestionario, con 72 ítems, quedó estructurado, prioritariamente, con una escala Likert con una valoración de 0 a 10. Así mismo, incluye variables de identificación de las personas participantes. Se trató de desarrollar los ítems mediante una redacción sencilla y una especificación de los objetivos que se pretendían obtener con la investigación (Torrado Fonseca, 2009).

La validación de una herramienta por juicio de expertos es un proceso habitual en diseños de investigación en los que se utilizan nuevas herramientas (Olson, 2010). Las personas seleccionadas para la validación fueron informadas de los objetivos de la investigación y del propósito de la solicitud de su revisión de la herramienta. En la figura 1 resumimos el proceso seguido para la validación de la herramienta por juicio de expertos.

Para la validación del primer prototipo de cuestionario, EdSocEval\_V1, se seleccionaron cinco personas con diferentes perfiles relacionados con el ámbito de la educación social.

Las personas expertas cuentan con una experiencia profesional amplia en educación social, entre 9 y 28 años. Asimismo, algunos de estos expertos ocupan o han ocupado cargos de relevancia en las Juntas de Gobierno de colegios profesionales de educación social y tres de ellos imparten materias en los Grados de Educación Social en diferentes universidades.

Una vez obtenida su autorización, se envió de manera telemática a cada uno de ellos, por separado, una copia del cuestionario para la valoración de los diferentes ítems así como una valoración general de la herramienta. Además, se incluían apartados para valoraciones, correcciones u otros comentarios que considerasen oportunos.

**Figura 1.** Proceso de la validación del cuestionario mediante juicio de expertos



Fuente: elaboración propia

Las cinco personas respondieron e incluyeron su percepción y diferentes indicaciones de valoración de la herramienta, que fueron evaluadas y supusieron algunas modificaciones respecto a la herramienta inicial, de las cuales las principales son:

- Modificación de las escalas Likert. En la versión inicial estaban establecidas en 10 grados y fueron reducidas hasta los 5 o 6, en función de las observaciones recibidas.
- Modificación en la redacción de algunos de los ítems del cuestionario en las que las personas participantes aconsejaban modificaciones.
- Inclusión de ítems abiertos.

La versión final del cuestionario utilizado para la recogida de datos, EdSocEval\_V2 (Anexo I), se compone de 74 ítems:

- Datos personales y del perfil profesional: 11 ítems.
- Recursos tecnológicos en el centro de trabajo: disponibilidad y uso: 37 ítems.
- Utilización de las TIC en la actividad profesional: 7 ítems.
- Formación y desarrollo profesional en relación con las TIC: 9 ítems.
- Valoración sobre las TIC: 9 ítems.
- Pregunta abierta: 1 ítem.

### **3.2.1. Procedimiento de recogida y análisis de datos**

El muestreo se ha realizado por conveniencia y a través de la técnica de la bola de nieve, dos técnicas de muestreo no probabilísticas. La primera consiste en seleccionar a las personas participantes debido a su cercanía o proximidad y la segunda en pedir a los participantes que identifiquen a otros posibles perfiles para su participación (Cresswell, 2012). Para llevar a cabo el muestreo se solicitó y se contó con la colaboración de los 17 colegios profesionales de las de las diferentes comunidades autónomas, así como con el CGCEES y se difundió la encuesta a través de la internet, en páginas web y perfiles de redes sociales vinculados al ámbito de la educación social. El cuestionario se desarrolló con Google Forms, de manera online y autoadministrado. La recogida de datos se realizó entre febrero de 2017 y febrero de 2108.

El análisis de datos se llevó a cabo a través del programa SPSS (Licencia de la Universidad de Burgos) y para determinar su validez se calcularon tres elementos: análisis de la consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach, análisis factorial y cálculo de factores rotados.

La primera de ellas, Alfa de Cronbach, se trata de un indicador habitual en la medición de la calidad de los instrumentos utilizados en la investigación. Nos indica su fiabilidad y consistencia interna en baremos entre 0 y 1, considerándose de manera general valores aceptables a partir de 0,6 y 0,7 (Taber,

2017). Otros autores, como George y Mallery (2003) proponen una escala entre 0,9 y 95 como excelente; 0,8 como buena; 0,7 como aceptable; 0,6 cuestionable y valores por debajo como pobres (>0,5) o inaceptables (<.5).

Respecto al análisis factorial, se considera como uno de los procedimientos estadísticos más utilizados para conocer la relación que existe entre variables e identificar la existencia de factores subyacentes (Pérez y Medrano, 2010). Williams, *et al.* (2010) lo definen como un proceso estadístico complejo, multivariante y que requiere la aplicación de pasos secuenciales.

Previo a su aplicación, deben cumplirse una serie de criterios que nos permitan identificar si los ítems están suficientemente interrelacionados, que podemos comprobar mediante la aplicación de pruebas estadísticas. Dos de las más habituales, que llevamos a cabo en nuestro trabajo, son la prueba de Medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett (Williams *et al.*, 2010; Morales Vallejo, 2011). El índice de KMO se interpreta con un rango entre 0 y 1, considerando valores aceptables de interrelación de los ítems a partir de 0,70; mientras que la prueba de esfericidad de Bartlett nos indica resultados significativos a partir de  $p < .05$  (Pérez y Medrano, 2010). Asimismo, se revisó la matriz antiimagen.

Posteriormente, una vez verificados estos supuestos y garantizando el cumplimiento de estas exigencias necesarias (Pérez y Medrano, 2010) se realizó un análisis factorial de componentes principales (Morales Vallejo, 2011) con rotación ortogonal Varimax (Osborne, 2015). Este último paso nos permite identificar las variables presentes en cada uno de los diferentes factores, obteniendo el cálculo de los factores rotados.

## 4. Resultados

Revisaremos en este apartado las diferentes fases llevadas a cabo para la validación del cuestionario.

### 4.1. Validez interna de la herramienta

Para el análisis de la validez interna, como hemos apuntado anteriormente, en primer lugar, se obtuvo el Alfa de Cronbach de la herramienta, con un resultado global para el cuestionario EdSocEval\_V2 de 0,891.

### 4.2. Análisis factorial

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis factorial del cuestionario EdSocEval\_V2. Previamente se realizaron las pruebas de KMO con un resultado de 0,806 y la prueba de esfericidad de Bartlett con un resultado de la significación de 0,000, que implican la posibilidad de realizar el análisis factorial de la herramienta (tabla 1).

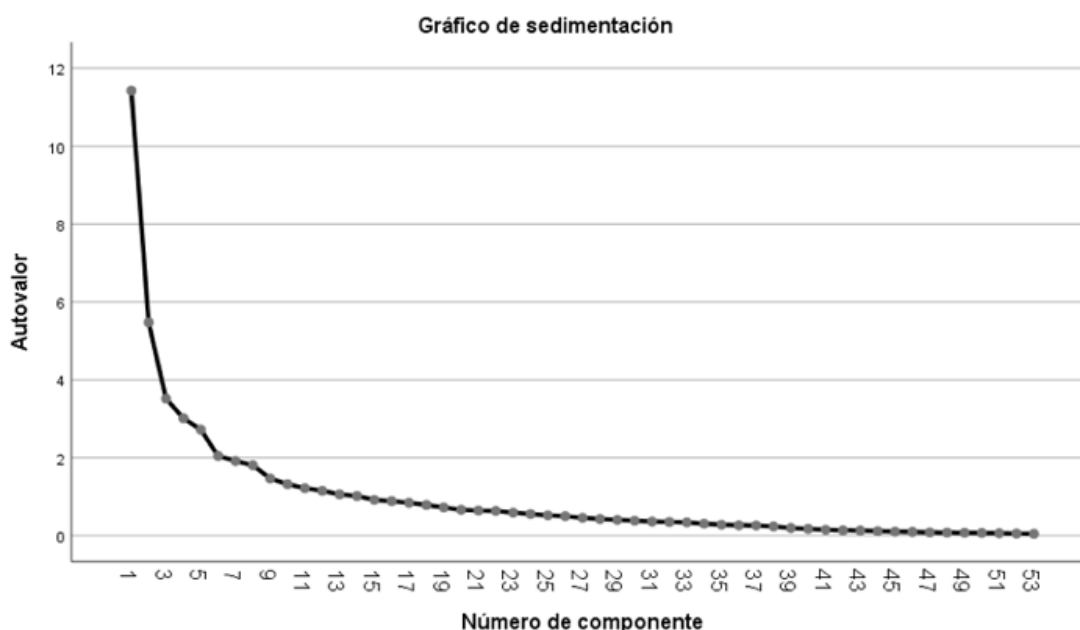
**Tabla 1.** Prueba de KMO y Bartlett

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

Fuente: elaboración propia.

Mediante el método de extracción factorial se obtienen un total de ocho factores capaces de explicar el 60,225% de la varianza total como se recoge en la tabla 2. Asimismo, en la figura 2 representamos el gráfico de sedimentación de factores.

Figura 2. Gráfico de sedimentación de factores



Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Varianza total

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	11,43	21,556	21,556	11,43	21,556	21,556	5,85	11,037	11
2	5,476	10,331	31,887	5,476	10,331	31,887	5,079	9,583	20,6
3	3,517	6,635	38,522	3,517	6,635	38,522	4,732	8,928	29,5
4	3,014	5,686	44,208	3,014	5,686	44,208	3,846	7,257	36,8
5	2,721	5,134	49,342	2,721	5,134	49,342	3,388	6,392	43,2
6	2,045	3,859	53,201	2,045	3,859	53,201	3,331	6,284	49,5
7	1,915	3,612	56,813	1,915	3,612	56,813	2,948	5,562	55
8	1,808	3,412	60,225	1,808	3,412	60,225	2,746	5,182	60,2

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente: elaboración propia.

### 4.3. Cálculo de factores rotados

En último lugar se realizó una rotación factorial, según el método Varimax, que nos permite identificar las variables que componen los diferentes factores del cuestionario. En la tabla 3 se muestra la matriz de factores rotados.



Tabla 3. Matriz de componente rotado

Items	Componentes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
14a	0,831							
14b	0,831							
12b	0,826							
12a	0,824							
16a	0,789							
16b	0,746							
17a	0,744							
17b	0,661							
44		0,827						
45		0,812						
43		0,8						
46		0,79						
42		0,721						
47		0,712						
41		0,673						
40		0,655						
21b			0,749					
21a			0,738					
22a			0,666					
19b			0,656					
22b			0,651					
19a			0,637					
15b			0,561					
15a			0,551					
18a			0,433					
18b			0,407					
37				0,748				
34				0,716				
33				0,711				
36				0,672				
38				0,621				
39				0,438				
35				0,42				
11				0,402				
52					0,819			
<b>Items</b>	<b>Componentes</b>							

	1	2	3	4	5	6	7	8
53					0,792			
54					0,718			
51					0,693			
50					0,567			
57					0,546			
49					-0,384			
24b						0,839		
24a						0,8		
23b						0,732		
23a						0,702		
20b							0,655	
25b							0,654	
20a							0,643	
25a							0,546	
13b								0,488
26b								0,805
26a								0,788
13a								0,504

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

\*La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Fuente: elaboración propia.

Los ocho factores se componen de un total de 53 ítems. En la tabla 4 mostramos el número de ítems de cada uno de ellos junto al Alfa de Cronbach correspondiente. El Alfa de Cronbach global del cuestionario, teniendo en cuenta únicamente estos ítems, aumenta hasta 0,918.

**Tabla 4.** Factores que componen el cuestionario

	Factores	Nº de ítems	Alfa de Cronbach
1	Elementos TIC sobremesa	8	,928
2	Formación en TIC	8	,900
3	Almacenamiento y tablet	10	,888
4	Utilización TIC y satisfacción laboral	8	,828
5	Valoración TIC	7	,586
6	Equipos multimedia tradicionales	4	,840
7	Equipos audiovisuales	4	,771
8	Equipos portátiles	4	,781
	Alfa de Cronbach global de los 53 ítems		,918

Fuente: elaboración propia.

### 3. Discusión y conclusiones

Consideramos que hemos abordado el objetivo del trabajo de elaborar y validar una herramienta que permita medir el uso, la formación y valoración de las TIC entre educadores y educadoras sociales. Aunque encontramos trabajos que desarrollan esta temática desde visiones teóricas (Castillo *et al.*, 2001; Planella y Martínez, 2010; Marquès, 2010) o de propuestas de uso (Martínez-Rivera y Forés, 2015; Santás García, 2016; Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2020b), el ámbito de las TIC en educación social a nivel estatal en España ha sido escasamente abordado mediante trabajos de investigación, a través de un cuestionario aplicado a los y las profesionales de la educación social y la literatura al respecto es aún escasa (Fernández-De-Castro *et al.*, 2022). Sí existen más trabajos que analizan la competencia digital entre estudiantes del grado en Educación Social (Cabezas González y Casillas Martín, 2017, 2019) realizando una prospección hacia su necesidad de uso en el futuro laboral, en línea con la importancia de esta competencia apuntada por autores como Sampredo (2015).

No obstante, es evidente que existe un interés por la vinculación entre las TIC y el ámbito socioeducativo. Así lo demuestran los diferentes trabajos publicados ya desde hace décadas, como el de Juárez Gallego (1989) previo a la creación de la titulación o el propio Real Decreto que da lugar a la aparición de la diplomatura (Ministerio de Educación y Ciencia, 1991) e incluye una asignatura troncal de TIC. Posteriormente, los trabajos sobre competencias apuntan en la misma línea, otorgando un papel importante a las TIC y a la competencia digital. Así, los Libros Blancos de educación social de la ANECA (2005a y 2005b) incluyen competencias relacionadas con las TIC para los nuevos graduados y graduadas en educación social. En el entorno profesional, el propio Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES, 2017) recoge la necesidad del dominio de las TIC en sus documentos profesionalizadores y trabajos como el de Eslava-Suanes *et al.* (2018) incluyen también a estas con una situación relevante.

Es por ello que nuestro trabajo aporta como novedad una herramienta fiable, sobre un tema de actualidad, y nos permite medir diversos aspectos relacionados con las TIC en el ámbito de la educación social como desde hace décadas se ha realizado en el entorno de la educación reglada en España, tal y como se observa en herramientas como las aportadas por Moya *et al.* (2011), Sanabria y Hernández (2011), Pérez Fernández y Vélchez (2013) o la Comisión Europea *et al.*, (2013).

Para llevar a cabo la validación se proponen procedimientos diversos y habituales en este tipo de procesos. Tras el análisis de la literatura y el diseño de una versión preliminar, se procedió a una revisión por juicio de expertos que contribuyó a la mejora de la versión definitiva, tal y como plantea Olson (2010) para el diseño de nuevas herramientas. Posteriormente, se implementó el cuestionario y calculó el Alfa de Cronbach, con un resultado considerado como válido para la herramienta teniendo en cuenta a diferentes autores (George y Mallery, 2003; Taber, 2017). A continuación, se planteó un análisis factorial, proceso habitual seguido en anteriores trabajos (Osborne, 2015; Vallés Herrero, 2015; Conde Vélez y Delgado-García, 2020). Previo a la realización del análisis factorial se revisaron las medidas del KMO y de la Esfericidad de Bartlett, obteniendo en estos resultados adecuados para la realización del mismo (Pérez y Medrano, 2010; Williams *et al.*, 2010; Morales Vallejo, 2011). Cabe destacar, en este apartado, la muestra elevada con la que contamos para la realización del estudio, superior a 500 individuos, ya que autores como Williams *et al.* (2010) indican la necesidad de muestras amplias para la aplicación del análisis factorial, considerándose buenas cifras a partir de 300 participantes.

Los resultados arrojados tras los análisis muestran la consistencia interna y validez de la herramienta. Tras el análisis factorial, el Alfa de Cronbach global arroja un resultado elevado para la herramienta en su conjunto, así como los diferentes factores por separado. Únicamente refiriéndonos al factor número 5, dirigido a la valoración sobre las TIC, los resultados del Alfa de Cronbach arrojan valores por debajo de 0,7.

El ámbito de la acción socioeducativa es muy amplio, abarcando un gran número de colectivos (Losada-Puente *et al.*, 2015; Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2020a) y la aplicación de esta herramienta puede ofrecernos una visión del sector al ser aplicada de manera general y también discernir entre los diferentes sectores de trabajo realizando un análisis pormenorizado en función de los campos seleccionados por las personas participantes en la primera parte del cuestionario, dedicada a los datos personales y perfil profesional.

Consideramos que la herramienta propuesta puede ser un instrumento útil que nos permite conocer la disponibilidad y utilización de las TIC entre los y las educadoras sociales, así como las

herramientas prioritarias y la valoración que estas tecnologías tienen en un sector como el socioeducativo, donde una gran parte de los usuarios y usuarias se encuentran en riesgo de exclusión o en una situación cercana al mismo y la brecha digital y la exclusión digital pueden ser una realidad (De Rosa, 2017). Es por ello que la competencia TIC es necesaria entre los y las profesionales para llevar a cabo acciones de acompañamiento digital que permitan reducir esta brecha. Asimismo, las líneas marcadas desde la Unión Europea, a través de la Estrategia 2020 y el Paquete de Inversión Social, apuestan por la innovación en el ámbito de los servicios sociales a través de las TIC (Helsper, 2014; Misuraca y Pasi, 2019).

Tenido en cuenta el dinamismo y la complejidad que caracteriza la digitalización del sector social, apuntada por Taylor (2017), contar con herramientas que nos permitan obtener datos fiables puede ser un factor determinante para desarrollar el proceso. Más aun asumiendo el impacto de la tecnología, en la actual Sociedad del Conocimiento, en los todos los sectores sociales (Cabero Almenara, 2018).

Por último, compartimos con Fernández-De-Castro *et al.* (2022) la necesidad de una propuesta formativa en TIC adaptada a la intervención socioeducativa y consideramos que, mediante nuestra herramienta, a través de los datos que nos permite recopilar, podemos obtener información útil para el diseño de futuras acciones formativas entre los profesionales de la educación social orientadas a las tecnologías más utilizadas o demandadas, ajustando así la oferta formativa a las necesidades del sector. La formación en TIC y el desarrollo de la competencia digital entre los educadores y educadoras sociales debe comenzar en la formación inicial de los mismos (Cabezas González y Casillas Martín, 2017, 2019) y convertirse en un proceso de formación permanente que se desarrolle de manera paulatina a través de toda la carrera profesional, con acciones planificadas de carácter general y también específico, dirigidas a los profesionales que intervienen en los distintos sectores y colectivos y pueden presentar diferentes necesidades. En definitiva, como apunta Sampedro (2015) las TIC deben ser un aliado entre los profesionales de la educación social para facilitar la socialización de los individuos en una sociedad cada vez más conectada.

## Referencias

- Álvarez Fernández, A. M. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: Funciones, competencias y creencias de autoeficacia*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678291>
- ANECA. (2005a). *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social* (Vol. 1). ANECA. [http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)
- ANECA. (2005b). *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social* (Vol. 2). ANECA. [http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)
- Boó Martín, E., Sancenón Forés, E. y Zino Torrazza, J. (2014). «Una experiencia con las TIC en la educación social de prisiones: nuevas metodologías para nuevos tiempos», *Revista de Educación Social*, 18, 1-16. [http://www.eduso.net/res/pdf/18/e2e10\\_res\\_18.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/18/e2e10_res_18.pdf)
- Cabero Almenara, A. (2018). TIC y educación en la sociedad del conocimiento. En A.M. Ortiz-Colón y J.M. Ortega-Tudela (Coords.) *Tecnologías en entornos educativos* (p. 1-23). Paraninfo.
- Cabezas González, M. y Casillas Martín, 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>
- Cabezas González, M., & Casillas Martín, S. (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>
- Campo, D. y Ripoll, L. (2016). El Dmagazine «Sentir-nos bé», una ventana al mundo. *Revista de Educación Social*, 22, 198-211. <http://www.eduso.net/res/articulo/tipos/457>
- Castillo, N., Flores, B. y Hernández, T. (2001). Recursos sociales desde la red: las posibilidades de Internet para los agentes sociales. *Educació Social: Revista d'intervenció Socieducativa*, 19, 41-57. <https://core.ac.uk/download/pdf/39107861.pdf>
- CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del Educador y la Educadora Social, Catálogo de funciones y Competencias del educador y la educadora social*. CGCEES.
- CGCEES. Comité de Comunicación. (2017). El Consejo de Educadoras y Educadores Sociales y su Estrategia 2.0. *Revista Profesionales*, 170, 36. <https://bit.ly/3DnRQdx>
- Conde Vélez, S. y Delgado-García, M. (2020). Percepciones del alumnado sobre diferentes tipos de violencia. Adaptación y validación del CUVE3 -ESO al contexto universitario: Adaptation and validation of CUVE3 -ESO in the context of the University of Huelva (Spain). *Revista De Investigación Educativa*, 38(2), 567-581. <https://doi.org/10.6018/rie.364431>
- Creswell, J.W., (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (cuarta edición). Pearson.
- De Rosa, E. (2017). Social innovation and ICT in social services: European experiences compared, Innovation. *The European Journal of Social Science Research*, 30(4), 421-432. <https://doi.org/10.1080/13511610.2017.1348936>
- Eslava-Suanes, M. D., González-López, I. y de-León-Huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in The Knowledge Society*, 19(1), 53-76. <https://doi.org/10.14201/eks20181915376>
- European Commission, University of Liege, & European Schoolnet (2013). *Survey of Schools: ICT in Education, Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools Final Report*. Bélgica: Comisión Europea. <https://bit.ly/3DpEr4x>
- Fan, Q. (2016). Utilizing ICT to prevent loneliness and social isolation of the elderly. A literature review. *Cuadernos de trabajo social*, 29(2), 185-200. <https://doi.org/10.5209/CUTS.51771>
- Fernández-de-Castro, P., Bretones, E., Solé, J. y Sampedro, V. (2022). Educación social digital: Una exploración de la formación y las competencias digitales de los profesionales de la educación social. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review /Revista Internacional De Tecnología, Ciencia Y Sociedad*, 11(1), 13-27. <https://bit.ly/3NorSLn>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Allyn & Bacon.

- Helsper, E. (2014). *Harnessing ICT for social action, a digital volunteering programme*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://bit.ly/3WghPMx>
- Juárez Gallego, M. (1989) Nuevas tecnologías, sociedad y educación en España: evolución y perspectivas. En *Congreso sobre la Educación Social en España: 20 - 22 septiembre de 1989*. (pp. 26 - 62). Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Losada-Puente, L., Muñoz-Cantero, J. M. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: Análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/296661/385615>
- Madama, I., Maino, I., & Razetti, F. (2019). Innovating long-term care policy in Italy from the bottom: confronting the challenge of inclusive local care environments in Lombardy and Piedmont. *Investigaciones Regionales - Journal of Regional Research*, 44(2019/2), 125-141. <https://investigacionesregionales.org/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/8.-Madama.pdf>
- Manzoor, M., & Vimarlund, V. (2018). Digital technologies for social inclusion of individuals with disabilities. *Health and Technology*, 8, 377-390. <https://doi.org/10.1007/s12553-018-0239-1>
- Marquès, P. (2010). Las TIC en la educación social. Entornos de trabajo y ejemplos de uso. Madrid. *Revista de Educación Social*, 11. <http://www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=381>
- Martínez-Pérez, A. y Lezcano-Barbero, F. (2020a). Satisfacción profesional de los educadores sociales: factores de influencia. *Bordón*, 72(2), 99-119. <https://bit.ly/3SRZcLW>
- Martínez-Pérez, A. y Lezcano-Barbero, F. (2020b). Posibilidades de las herramientas Web 2.0 para el trabajo de los educadores y educadoras sociales. En E. Sánchez Rivas, E. Colomo Magaña, J. Ruíz Palmero y J. Sánchez Rodríguez (Coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 986-995). UMA Editorial.
- Martínez-Pérez, A. y Lezcano-Barbero, F. (2021). Las TIC en la formación inicial de los Educadores y Educadoras Sociales. *Revista de Educación Social*, 33, 100-112. <https://bit.ly/3KMKrX1>
- Martínez-Rivera, O. y Forés, A. (2015). *Acción social 2.0. Para crear, aprender y reinventa*. Editorial Universitaria de Villa María.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1991). RD 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *BOE-A-1991-24669*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1420>
- Misuraca, C., & Passi, G. (2019). Landscaping digital social innovation in the EU: Structuring the evidence and nurturing the science and policy debate towards a renewed agenda for social change. *Government Information Quarterly*, 36, 592-600. <https://bit.ly/3sIA6og>
- Morales Vallejo, P. (2011). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Universidad Pontificia de Comillas. <https://bit.ly/3gY3TGY>
- Moya, M.V., Hernández, J. R., Hernández, J. A. y Cózar, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 137-156. <http://hdl.handle.net/11162/14991>
- Olson, K. (2010). An Examination of Questionnaire Evaluation by Expert Reviewers. *Field Methods*, 22(4), 295-318. <https://doi.org/10.1177%2F1525822X10379795>
- Osborne, J.W. (2015). What is rotating in exploratory factor analysis? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(2), 2-7. <https://doi.org/10.7275/hb2g-m060>
- Peñalver Blanco, A. (2016). Buenas practicas del Proyecto Piloto Enred@te: red social digital para personas mayores y voluntariado de la Cruz Roja Española. *Cuadernos de trabajo social*, 29(2), 201-212. <https://doi.org/10.5209/CUTS.51656>
- Pérez, E. R. y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina De Ciencias Del Comportamiento*, 2(1), 58-66. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v2.n1.1592>
- Pérez Fernández, F. y Vilchez, J. E. (2013). Percepción de futuros maestros sobre el potencial de las TIC en la educación: de las expectativas a la realidad. *Revista Fuentes*, 13, 155-172. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2564>
- Planella, J. y Martínez, O. (2010). Pedagogía y tecnología de la esperanza. La educación social y las nuevas formas tecnológicas de acompañamiento. *Revista de Educación Social*, 11. <http://www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=380>

- Rodríguez Herrero, M., Pérez López, O., González Torregrosa, J.J., de Castro Lázaro, I., López Bobillo, M.C., Manchado Flores, M.A., Ocaña Sanz, K., Martínez González, I. y Rosillo Herrero, M. (2018). La radio como herramienta de integración comunitaria. *Revista de Educación Social*, 26, 213-229. <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1111>
- Román García, M.M. y Martínez-Rivera, O. (2017). Construyendo profesión con el proyecto #Hablemoseduso. *Revista de Educación Social*, 24, 546-553. <https://bit.ly/3U2z7ei>
- Sampedro Requena, B.E. (2015). Las TIC y la educación social en el siglo XXI. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 8-24. <https://bit.ly/3FyPZFC>
- Sanabria, A. S. y Hernández, C. M. (2011). Percepción de los estudiantes y profesores sobre el uso de las TIC en los procesos de cambio e innovación de la educación superior. *Aloma*, 29, 273-290. <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/106/82>
- Santás García, J. I. (2016). Proyecto de apropiación de las TIC en servicios sociales de atención social primaria del Ayuntamiento de Madrid. *Cuadernos De Trabajo Social*, 29(2), 213-223. <https://doi.org/10.5209/CUTS.51835>
- Taber, K. S. (2017). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48, 1273-96. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Taylor, A. (2017). Social work and digitalisation: bridging the knowledge gaps. *Social Work Education*, 36(8), 869-879. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1361924>
- Tiana Ferrer, A. (2014). La evolución de la educación social como campo académico y profesional. En A. Tiana Ferrer, M. Somoza Rodríguez y A. M. Badanelli Rubio. (Eds.), *Historia de la educación social* (pp. 21-56). UNED.
- Torrado Fonseca, M. (2009). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (2º ed., p. 231-258). La Muralla S.A.
- Vallés Herrero, J. y Pérez, R. (2015). Las funciones del educador social: validación del cuestionario CFES-R. *Bordón*, 67(2), 131-153. <https://bit.ly/3gWT3B8>
- Williams, B., Onsmán, A., & Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3). <https://doi.org/10.33151/ajp.8.3.93>

## Anexo I

## Datos personales

1. Edad: (pregunta abierta)
2. Sexo: hombre/mujer
3. Comunidad Autónoma en que desarrollas la labor profesional: (desplegable con CC.AA)
4. Relación con la educación social: (posibilidad de señalar más de una opción)
  - a) Diplomado/a
  - b) Graduado/a
  - c) Habilitado/a
  - d) Otros (especificar)

## Datos del puesto de trabajo

5. Ubicación física del puesto de trabajo: (pregunta abierta)
6. Ámbito de actuación del puesto de trabajo
  - a. Zona urbana (más de 20.000 habitantes)
  - b. Zona rural
  - c. Ambas
  - d. Otros (especificar)
7. Colectivos con los que desarrollo mi labor profesional: (respuesta de opción múltiple, pudiendo señalar varias de ellas. Casilla abierta para especificar otras)
  - Infancia.
  - Jóvenes.
  - Mujeres.
  - Mayores.
  - Inmigración.
  - Riesgo social.
  - Educación formal (centros escolares)
  - ACLARACIONES (casilla abierta para incluir las anotaciones y aclaraciones que consideren necesarias)
8. Número de años de experiencia en el ámbito de la Educación Social (pregunta abierta)
9. Situación laboral actual (desplegable + repuesta abierta)
  - Empleado/a por cuenta ajena en sector privado (empresa, asociaciones, entidades del tercer sector...)
  - Empleado/a público de la administración
  - Trabajador/a por cuenta propia (autónomo/a, socio-cooperativista...)
  - Otros
10. Tiempo de dedicación laboral (% de la jornada laboral): pregunta abierta
11. Valore, en una escala del 0 al 5, su grado de satisfacción en su actual situación laboral. Siendo 0 la nota más baja y 5 la nota más alta.

## Recursos tecnológicos en su centro de trabajo

Valore la disponibilidad y la utilización de los siguientes medios tecnológicos en su labor profesional, siendo 1 la más baja y 5 la más alta.

	Grado de disponibilidad	Grado de utilización
12. Ordenador de sobremesa	12 a	12 b
13. Ordenador portátil	13a	13b
14. Conexión a internet por cable	14a	14b
15. Conexión inalámbrica	15a	15b
16. Impresora/fotocopiadora	16a	16b
17. Escáner	17a	17b
18. USB/Disco duro portátil	18a	18b
19. Sistema de	19a	19b



almacenamiento en la nube		
20.Cañón proyector	20a	20b
21.Tablet	21a	21b
22. Sistema almacenamiento y trabajo en nube (Google Drive, Dropbox..)	22a	22b
23.DVD, reproductor de vídeo	23a	23b
24.Televisión	24a	24b
25.Equipamiento de sonido	25a	25b
26.Teléfono móvil de trabajo	26a	26b
27.Pizarra digital interactiva (PDI)	27a	27b

28. Aparte de los mencionados anteriormente, considera que tiene en su centro de trabajo algún recurso tecnológico más a su disposición que deba señalar: (pregunta abierta, opcional)

La entidad donde usted trabaja dispone de:

29. Página web. Sí/No/ns-nc

30. De una cuenta de email trabajo corporativa. Sí/No/ns-nc

31. Perfiles en una o más redes sociales. Sí/No/ns-nc.

32. En caso de que su entidad tenga cuentas en redes sociales, indique por favor en cuales: (pregunta abierta).

### Uso de las herramientas TIC en su tarea profesional

Señale a continuación los usos de las herramientas TIC en su tarea diaria profesional. A través de una escala de valoración siendo 0 la opción de menor uso 5 la de mayor.

Las TIC como herramienta....
33. de comunicación profesional
34. de gestión y administración
35. didáctica
36. de gestión del tiempo
37. para el trabajo colaborativo
38. de difusión
39. para la autoformación

### Formación y desarrollo profesional en relación con las TIC

Señale en una escala del 0 al 5 el grado de formación recibida en las siguientes opciones relacionadas con las TIC, siendo 0 nada de formación y 5 el nivel máximo de formación.

40. Uso de internet

41. Aplicaciones básicas de ofimática (procesador de textos, presentaciones...)

42. Cursos avanzados de aplicaciones ofimáticas (bases de datos, uso avanzado de procesador de textos...)

43. Creación y edición de páginas web

44. Creación y edición de blogs

45. Creación de perfil y uso de redes sociales

46. Cursos multimedia (edición de fotografía, vídeos, podcast...)

47. Cursos sobre aplicación de las TIC en el ámbito educativo

48. Otra formación relacionada con TIC (especificar)

### **Valoración sobre las TIC**

A través de una escala de valoración de 0 a 5, valore su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Siendo 0 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo

49. Introducir las TIC supone una pérdida de tiempo en mi trabajo diario
50. Las TIC me ayudan a trabajar de manera colaborativa con otros profesionales
51. Los educadores y educadoras sociales deben saber aconsejar a los usuarios y usuarias en el uso seguro de la red
52. Las TIC deben estar integradas en el trabajo del educador y educadora social del siglo XXI
53. Las TIC e internet pueden mejorar la autonomía de los usuarios y usuarias
54. Para aprovechar al máximo las TIC es necesario un cambio radical en el modo de actuar del sector social
55. El uso de TIC genera más trabajo y esfuerzo para el educador/a social
56. El uso de TIC va en detrimento de los usuarios/as más desfavorecidos
57. Internet, blogs y redes sociales suponen una herramienta para visibilizar la educación social.

- **Pregunta final abierta**

58. Observaciones que desee realizar