

Inclusión de competencias digitales en los estudios de grado en Trabajo Social

Francisco Javier García-Castilla y Eloy Vírseda-Sanz

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

ffgarcia@der.uned.es - evirseda@der.uned.es

Resumen

En estos tiempos donde la información y la tecnología fluyen a ritmos elevados creando realidades cambiantes y nuevos escenarios digitales cada poco espacio de tiempo, *la Universidad se encuentra en un proceso de transformación e innovación pedagógica de sus modelos y prácticas de enseñanza* (San et al., 2012) que impone la inclusión de nuevos contenidos en competencias transversales dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los estudiantes de cualquier disciplina, y en concreto de Trabajo Social, son muy diferentes a los de anteriores generaciones. Las tecnologías de la información y comunicación implicarán un desarrollo curricular continuo en competencias digitales.

Palabras clave: Competencias digitales, EEES, Trabajo Social, Nuevas realidades sociales, Sociedad de la información.

Digital Skills Inclusion Within Graduate Studies in Social Work

Abstract

At the present, when information and technology are flowing at high speed, creating shifting realities and new digital scenes in a short time, University is in a pedagogical transformation and innovation process of their teaching practices and models that involve the inclusion of

new contents in transversal competences within the European Higher Education Area (EHEA). Students from any discipline, and especially those of Social Work, are significantly different from those of previous generations. Both information and communication technologies involve a continuous curricular development in digital skills.

Keywords: Digital skills, (EHEA), Social Work, New social realities, Information society.

INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales se producen a un ritmo vertiginoso donde el contexto se aleja cada vez más del pasado desechando tradiciones y construyendo un futuro basado en el tratamiento de la información y el uso de la tecnología. Apenas “la cultura moderna líquida ya no se concibe a sí misma como una cultura de aprendizaje por acumulación... ahora parece, más bien, una cultura de desvinculación, discontinuidad y olvido”, (Bauman, 2005:83).

Estos cambios suponen el surgimiento o la creación de nuevos escenarios donde a veces espacio y tiempo no son lineales, traduciéndose en nuevos retos formativos y profesionales para los trabajadores sociales. De esta manera, procesos como la evolución de la familia (modelo de apoyo informal), el incremento de personas con diversidad funcional, el debilitamiento de la red primaria de atención junto con el creciente individualismo social, el aumento de la esperanza de vida en la población, los déficits de la economía y las crisis económicas, el proceso de globalización, las migraciones y la evolución de la tecnología dentro de la sociedad de la información y del conocimiento, traen consigo nuevas exigencias y aprendizajes que son necesarios adquirir para desempeñar adecuadamente el ejercicio profesional (García-Castilla y Meneses, 2009:346-347).

Frente a la sociedad industrial donde los procesos de producción transformaban las diferentes materias primas que aportaba la naturaleza (Área, 2010: 2), en la sociedad de la información y el conocimiento la materia prima es la información. Estamos inmersos en el paradigma de la sociedad de la Información y la comunicación, formando redes y estructuras sociales que definen y establecen, mediante el uso de la tecnología, la forma de buscar, obtener, aprender, procesar y comunicar esa información.

Tanto es así, que en el *Perfil sociodemográfico de los Internautas (análisis de datos INE 2014)*, elaborado por El Observatorio nacional de las telecomunicaciones y de la sociedad de la información (ONTSI, 2015), 29,5 millones de personas a partir de los 10 años hicieron uso de internet; que 20,6 millones de personas entre 16 y 74 años se conectan a internet todos los días, lo que supone un aumento de casi el 11% respecto al año anterior; 9 de cada 10 internautas buscan información sobre bienes y servicios diariamente, 83,7% leen o descargan periódicos, noticias y revistas *on-line* y el 53% cuelga diariamente contenidos propios en la web para compartir con otros usuarios. Por último, en cuanto a las redes sociales, el 75% participa también a diario

Si nos referimos a los jóvenes entre 16 a 24 años, el 98,5% accedieron a internet en alguna ocasión, lo que representaría el mayor grupo de edad en esta prevalencia, seguido de cerca por las personas entre 25 a 34 años con un 95,4%. En cuanto al perfil de estudiante, más del 99% han accedido alguna vez a la red, siendo los que más lo hacen aquellos que cursan educación superior universitaria con un 98,5%, un 97,2 en el acceso en el último mes y semanalmente un 89,5%.

Los datos anteriores dibujan una ciudadanía digital que requiere o va a requerir de nuevas demandas. Se da una coexistencia entre los esquemas tradicionales con esta nueva realidad, ante la que no cabe desconfianza (tecnofobia), y la justificación y análisis sistemático de lo que realmente representan o pueden representar (Hick, 2001; citado en Cabello y Fernández, 2003:279).

La actualidad se va imponiendo y no hay tiempo que perder, ya que no es únicamente la atención a la denominada *brecha digital* como un nuevo elemento de desigualdad y de exclusión social, sino que han surgido nuevos riesgos en red o en espacios virtuales a los que hay que saber y poder atender dando respuestas a las necesidades sociales que se vayan generando. Para ello no basta con aplicar la competencia genérica recogida en el libro blanco para el Título de grado en trabajo social (2004), *conocimiento en informática relativo al ámbito de estudio* (valoración media 3.04), o apuntar que la competencia formativa relacionada con *el manejo de las nuevas tecnologías*, valoradas por las instituciones y por el tercer sector con un 10,9%, o que entre las mejoras a introducir en la formación en trabajo social no esté de una forma más clara o más directa la competencia digital.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2002) en el documento *Information and Communication Technology in Education*, indicaba la necesidad de impulsar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación. La *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)* programa actividades basadas en comprender la necesidad de aplicar las TIC con la finalidad de contribuir al bienestar y al crecimiento económico sostenible y en el desarrollo de la sociedad del conocimiento.

Las nuevas generaciones de trabajadores sociales requieren la adquisición de competencias relacionadas con el uso de las TIC como contenido educativo en su proceso de aprendizaje que den respuesta a su formación continua, para poder afrontar los constantes cambios sociales (Marques Graells, 2000) y para dar una respuesta más eficaz a las necesidades de la ciudadanía.

1. METODOLOGÍA

El presente estudio parte de un enfoque cualitativo basado en un análisis documental de diversas fuentes. Se realizó una revisión bibliográfica de artículos, estudios, encuestas, monografías y otros documentos sobre el tema de estudio planteado. Para ello utilizamos las bases documentales existentes (Dialnet, DICE...), lo que nos ha permitido delimitar el marco conceptual o teórico en el que se sustenta el artículo. En la revisión de la literatura y su selección se utilizó una base bibliográfica (Endnote) que facilita el manejo adecuado de las referencias y su clasificación.

2. TRABAJO SOCIAL EN EL EEES Y USO DE LAS TIC

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) trajo consigo procesos de reforma enfocados a homogeneizar y convalidar títulos y competencias, estableciendo además un itinerario de niveles de grado, máster y doctorado, así como reorientar la metodología docente del aprendizaje impulsando más la práctica y la aplicabilidad (De la Fuente, 2014). Se puso en marcha el libro blanco para el título de grado en trabajo social (2004) y el documento de *Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de grado en trabajo social* (2007), que impulsaba los planes de estudio de las diferentes universidades con una pedagogía ba-

sada en competencias genéricas y específicas acompañadas por unos resultados de aprendizaje respectivamente y unas actividades formativas para el cumplimiento de estas.

En pleno proceso de evaluación de los planes de estudio de trabajo social y ante el surgimiento de nuevas demandas, se hace necesario la modificación y adaptación de materias y competencias que definan con mayor precisión la formación de los futuros trabajadores sociales. Esto representa una “oportunidad para la profesión, la docencia y la investigación en trabajo social en lo relativo a la inclusión de las competencias de accesibilidad universal y diseño para todos” (De la Fuente, 2014:124), además de introducir competencias digitales y otros conceptos formativos que apoyen a los trabajadores sociales en los procesos de transformación de realidades sociales adversas.

En un estudio realizado en el ámbito laboral, se recogió la opinión de 1.361 trabajadores sociales sobre su labor profesional y los servicios sociales en España. La muestra estaba distribuida por las 17 comunidades autónomas, con edades comprendidas entre los 18 y 65 años y que estuviesen en activo en el ámbito de los servicios sociales (CGTS, 2013). Las respuestas, entre otras múltiples tareas que realizan en los servicios sociales, apuntaban a que una de las principales áreas en las que se enmarca su actividad profesional es en el *manejo de la información* (58%). Sin embargo, el mismo estudio apenas sitúa como una de las “principales ventajas” el *manejo de los recursos informáticos* con un 2%. En cuanto a la valoración de su grado de preparación para las labores profesionales más de la mitad afirmó estar *muy preparado, aunque necesita formación*, situándose en esta percepción entre los 25 y 64 años frente a un tercio aproximadamente que afirmaría estar poco preparado. Recordemos que hoy en día siempre se necesita preparación adicional dentro de la cultura de la formación continua.

En la primera etapa de implantación de los estudios de grado de trabajo social quedaba recogido entre sus competencias genéricas el uso y manejo de las nuevas tecnologías dentro de la alfabetización informacional, pero se requiere el desarrollo de mayores competencias digitales contextualizadas en la *multialfabetización*, lo que implica la preparación de los estudiantes *ante los múltiples medios y lenguajes de la cultura del tiempo actual con un planteamiento integrado de los distintos alfabetismos* (Área, 2009:3). Los trabajadores sociales en su *buen hacer* en la prestación de los servicios sociales también deben poseer su *buen saber* acorde con las competencias exigidas por la ciudadanía digital. En este sentido, Freire (2007) daba im-

portancia a la web social como herramienta para la creación social del conocimiento, teniendo que contar necesariamente con tecnología, conocimiento y usuarios, y Ribes (2007) añadía que se deben compartir contenidos y recursos de forma colectiva y un control de la calidad entre los usuarios de esos contenidos de forma colaborativa.

2.1 Universidad y Tecnología

En la actualidad la sociedad demanda una mayor conexión de la universidad con el mundo laboral o de la empresa que dé respuesta a sus necesidades. Se requiere de profesionales que estén inmersos en la formación continua y con una mayor preparación en competencias transversales y específicas que faciliten soluciones o itinerarios de éxito ante determinadas realidades. El EEES gira alrededor de este concepto y por ello “exige a la Universidad la responsabilidad de formar a los estudiantes como ciudadanos capaces de insertarse en el nuevo entorno laboral caracterizado por la globalidad y el impulso tecnológico” (Iglesias y Rodrigo, 2012-3:300). Las TICs e Internet están adheridos a la sociedad de la información y, por ende, al ámbito universitario, donde el acceso a la información y conocimiento se democratiza y se produce de forma rápida la aceleración de los procesos.

Las nuevas generaciones son nativos digitales y una de las principales competencias que han de adquirir los estudiantes es la búsqueda, selección y análisis de la información para transformarla en conocimiento. En el proceso de democratización de la información, los docentes se convierten en facilitadores y orientadores con el objetivo de consolidar y mediar en la calidad de los conocimientos. En el EEES, la Universidad, debe adaptarse a las nuevas imposiciones de la sociedad y del mercado laboral adquiriendo los medios tecnológicos que fomenten un uso inteligente en los docentes, en los estudiantes y en el personal de administración y servicios.

En atención a este proceso de transformación e innovación pedagógica del EEES que requiere la incorporación y uso de las TIC, la CRUE (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas-MEC) a través de su informe anual UNIVERSITIC, recoge la evolución de la universidad española en su proceso de adaptación progresiva a lo largo de esta última década de docencia virtual *en las prácticas de la educación superior* (San et al., 2012).

En el UNIVERSITIC 2013, en lo referido a la docencia no presencial, el 92% del PDI y el 95% de los estudiantes utilizan la plataforma de docen-

cia virtual de la universidad, siendo las titulaciones no presenciales ofertadas por las universidades españolas el 6,5%. En cuanto a la formación relacionada con las TIC, los estudiantes durante el 2012 la recibieron en un 12%, el PDI en un 23% y un 36% el PAS. En cuanto al acceso a software libre las universidades lo facilitaron en un 40%. Estos son datos que reflejan la importancia en las estrategias y políticas institucionales para fomentar las competencias digitales en la comunidad universitaria.

2.2 Modelos de Aprendizaje en la Era Digital

Para la incorporación al mercado laboral o a las instituciones sociales es necesario contar con nuevas habilidades instrumentales y cognitivas que ayuden a atender y resolver situaciones conflictivas o problemas en nuevos entornos digitales (Aviram y Eshet-Alkalai, 2006). Erstad (2010, citado en Esteve y Mottareale, 2012) identifica cuatro elementos importantes en el proceso de la alfabetización digital:

Una cultura de la participación: La comunicación se traslada a las nuevas redes y medios sociales con la finalidad de compartir información; *El acceso a la información:* Se ha ido democratizando paulatinamente disminuyendo la brecha digital y con ella la desigualdad pero no así en cuanto a al uso de calidad que se pueda hacer con esta información (tercera brecha digital); *Las posibilidades de comunicación:* Los medios han permitido desarrollar nuevas habilidades comunicativas a través de sistemas como el correo electrónico, los foros, las redes sociales, el chat, el SMS. Van surgiendo nuevos procesos de comunicación que desplazan a los anteriores en cuanto a la frecuencia de uso (WhatsApp ha logrado en poco tiempo desplazar al SMS); y *La producción de contenido:* En la alfabetización digital cualquier usuario puede producir contenidos gracias a las herramientas y canales digitales.

Redecker (2009), en el informe *Learning*, esgrime que las nuevas herramientas dan posibilidades para el fomento de habilidades creativas y para el intercambio de contenidos. En este informe, se debe priorizar cuatro competencias básicas (Esteve y Mottareale, 2012:3):

- *Creatividad.* Los estudiantes debe tener la capacidad de generar ideas o tener iniciativas.
- *Colaboración.* Basada en la cooperación y el compromiso y en la capacidad de trabajo participativo.

- *Capacidad crítica.* Resulta clave trabajar el pensamiento crítico que permita al estudiante aportar, debatir y construir nuevos aprendizajes. Si por algo ha de caracterizarse la Universidad, es por formar ciudadanos y profesionales críticos con el medio y contexto que les rodea, en el contexto de la educación permanente.
- *Comunicación.* El trabajo en estos entornos participativos y colaborativos requieren el desarrollo de las habilidades comunicativas de los y las estudiantes.

Área (2009:2-3) realiza una propuesta de modelos en relación a nuevas formas de alfabetización en el sistema escolar:

1. Alfabetización audiovisual (años 80 y 90): Se desarrolla con la finalidad de formar al alumnado como sujeto con capacidad para analizar y producir textos audiovisuales así como para prepararlo para el consumo crítico de los productos de los medios de masas como el cine, televisión o publicidad.
2. Alfabetización tecnológica o digital (años 90-actualidad): El propósito de esta alfabetización es desarrollar en los sujetos las habilidades para el uso de la informática en sus distintas variantes tecnológicas: computadoras personales, navegación por Internet, uso de software de diversa naturaleza. Se centra en enseñar a manejar el hardware y el software.
3. Alfabetización informacional (en la actualidad): Surge como respuesta a la complejidad del acceso a las nuevas fuentes bibliográficas distribuidas en bases de datos digitales. Se pretende desarrollar las competencias y habilidades para saber buscar información en función de un propósito dado, localizarla, seleccionarla, analizarla, y reconstruirla.
4. Multialfabetización: El concepto procede del ámbito anglosajón formulado por el *New London Group* a mediados de la década de los noventa. Defiende que en una sociedad multimodal debe prepararse y cualificarse al alumnado ante los múltiples medios y lenguajes de la cultura del tiempo actual con un planteamiento integrado de los distintos alfabetismos.

En el curso escolar 2015/2016, en la Comunidad de Madrid, se ha introducido en el desarrollo curricular, junto con el uso de dispositivos, asignaturas relacionadas con la robótica, la programación de videojue-

gos, o el desarrollo de diferentes aplicaciones. Esto apunta a que en el entorno universitario tienen que consolidarse las competencias digitales como competencia clave para la formación permanente y aplicarlas en función de la especialidad disciplinaria o multidisciplinaria.

En relación al trabajo social, cabe asumir un aprendizaje que capacite la producción en el terreno de la innovación social en relación al uso de la tecnología y en el diseño de herramientas que favorezcan la creación de espacios de comunicación eficaces (Bruns y Humphreys, 2005), además de fomentar el desarrollo de habilidades y actitudes en consonancia con los procesos formativos. A continuación se señalan algunos elementos de aprendizaje:

- Manejo de diversos entornos relacionados con el campus virtual, plataformas *e-learning* y herramientas informáticas.
- Producir recursos didácticos en red que mejore la formación y facilite el intercambio de información y conocimiento (participación en aulas virtuales, minivideos, podcast, guías digitales de recursos sociales, documentos interactivos, videoclases, videoconferencias, cursos en abierto...).
- Establecer vías de comunicación efectivas: Foros, chats, correo electrónico, redes sociales...).
- Capacidad de atender a colectivos o comunidades de afectados también mediante las TIC.
- Contribuir y colaborar al desarrollo de aplicaciones que faciliten la recogida y consulta de la información que sirvan para el diagnóstico, la intervención o la evaluación social y que minimicen “distancias”.
- Conocer el entorno para mejorar en el análisis de la realidad, la metodología y la intervención en nuevos campos de acción o en espacios virtuales.
- Avanzar en el proceso de investigación con la incorporación y manejo de diferentes programas informáticos.
- Flexibilizar los tiempos y las vías de comunicación para mejorar en la coordinación.
- Intercambio de buenas prácticas, modelos de funcionamiento y otros proyectos.
- Optimizar la eficiencia de los recursos sociales.

- Sistematización y ordenación de registros y recursos en el ámbito de intervención.
- Programas preventivos/educativos que reduzcan los riesgos en el entorno virtual (conductas antisociales, *ciberbullying*, suplantación de identidad, información no deseada, acciones no éticas...).

En definitiva, buscar el bienestar de la ciudadanía produciendo innovación social en conexión con la sociedad de la información y el conocimiento. Esto supone un reto en el diseño de los siguientes planes de estudio para el grado en trabajo social, puesto que la innovación debe sustentarse en la predicción y en la proyección de nuevos escenarios tecnológicos y sociales, lo que llevará a establecer una dinámica de flexibilización en los planes de estudio que evite la planificación sobre tecnologías ya pasadas o caducas.

3. INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIAS DIGITALES

A mediados de los 90, la Unión Europea expuso las competencias básicas insertas en un aprendizaje permanente. El Proyecto Tuning (2007) las clasifica para los diferentes currículos en competencias genéricas y específicas. Gewec *et al.* (2011) se hace eco de estas definiciones que realiza la OCDE, a través del Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), que la define como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.

El Marco Europeo de competencias digitales (DIGCOMP, 2014), que desarrolla desde el 2005 políticas de investigación en TIC basadas en la evidencia para el aprendizaje y el conocimiento, da un paso más y habla de competencias digitales, definiéndolas como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y concienciación (ámbitos de aprendizaje) que el uso de las TIC y los medios digitales requieren (herramientas) para realizar tareas, resolver problemas, comunicar, gestionar la información, colaborar, crear y compartir contenidos y generar conocimiento (áreas de competencia) de forma efectiva, eficaz, adecuada, crítica, autónoma, flexible, ética, reflexiva (modalidades) para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento (objetivo)”.

Gewec *et al.* (2011) nos aclara que el término transversal está referido a aspectos complementarios e independientes que pueden ser usados en otros campos, descartando que se ubiquen en las competencias específicas de las materias (Euridyce, 2002). Bolívar (2008) afirma que las políticas educativas deben otorgar importancia a la transversalidad en el proceso de aprendizaje y formación para desarrollar habilidades relacionales.

Por su parte, La CRUE (2009) diferencia entre competencia informática e informacional. La competencia informática está basada en la capacitación de la persona para utilizar la red de Internet, como los soportes o dispositivos y los programas de ordenador, mientras que la competencia informacional es aquella capacidad en la persona para buscar, seleccionar, ordenar, evaluar y comunicar la información. Se habla de un entorno hipertecnologizado y de diferentes alfabetizaciones (Lankshear y Knobel, 2008; Jenkins, 2008, 2009).

San, Fariña y Área (2012:231) identifican algunas de las razones para trabajar la competencia digital e informacional en la educación superior:

- a. El conocimiento crece rápidamente convirtiéndose en algo inabarcable, por lo que es necesario adquirir las estrategias necesarias para encontrar la información de valor relativa a su ámbito profesional.
- b. Aprender a manejar correctamente aquellas herramientas que facilitan el almacenamiento y clasificación de la información como bases de datos bibliográficos, portales web, blogs.
- c. Potenciar un aprendizaje constructivista centrado en el estudiante, facilitándole el acceso a guías y recursos que le permitan trabajar autónomamente, para lo que será necesario que el alumnado articule competencias informacionales y digitales que le permitan seleccionar, relaborar y construir su propio conocimiento.
- d. Los procesos de comunicación a nivel académico se han producido tradicionalmente a través del texto escrito; sin embargo, en la actualidad existe diversidad de formatos de comunicación que es necesario integrar en la formación universitaria.
- e. La extensión del uso de entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior, exige tanto al profesor como al alumno la adquisición de competencias digitales básicas que les permitan desenvolverse en estos entornos.

El Marco Europeo de Competencias Digitales (2014), recoge una serie de competencias que complementarían las citadas anteriormente:

1. Competencia en Información: Navegar, búsqueda y filtrado de información; evaluación de la información; almacenamiento y recuperación de la información.
2. Competencia en Comunicación: Interacción mediante nuevas tecnologías; compartir información y contenidos; participación ciudadana en líneas; colaboración mediante canales digitales; netiqueta; gestión de la identidad digital.
3. Competencia en Creación de contenidos: Desarrollo de contenidos; integración y reestructuración; derechos de autor y licencias; programación.
4. Competencias en Seguridad: Protección de dispositivos; protección de datos personales; protección de la salud; protección del entorno.
5. Competencia en Resolución de problemas: Resolución de problemas técnicos; identificación de necesidades y respuestas tecnológicas; innovar y utilizar la tecnología de forma creativa; identificación de lagunas en las competencias digitales.

San *et al.* (2012:230) recogen en su trabajo con acierto lo expuesto por Carrera y Coiduras (2012) que consideran los siguientes elementos en la competencia digital:

1. El conocimiento sobre dispositivos, herramientas informáticas y aplicaciones en red, y capacidad para evaluar su potencial didáctico.
2. El diseño de actividades y situaciones de aprendizaje y evaluación que incorporen las TIC de acuerdo con su potencial didáctico, con los estudiantes y con su contexto.
3. La implementación y uso ético, legal y responsable de las TIC.
4. La transformación y mejora de la práctica profesional docente, tanto individual como colectiva.
5. El tratamiento y la gestión eficiente de la información existente en la red.
6. El uso de la red (Internet) para el trabajo colaborativo y la comunicación e interacción interpersonal.
7. La ayuda proporcionada a los alumnos para que se apropien de las TIC y se muestren competentes en su uso.

Para facilitar la innovación pedagógica, es necesario que en ese marco tecnológico la universidad identifique y establezca qué competencias digitales son requeridas por docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas o planes de estudio. Esto les permitiría, entre otros, el manejo de software específico, profundizar más en el proceso de investigación y evaluación, búsquedas de información y selección a través de las redes, búsquedas bibliográficas, consultas en bases de datos, foros o la producción de materiales audiovisuales, etc.

4. NUEVOS ESPACIOS, NUEVOS RIESGOS

La sociedad se encuentra en una época de modernidad caracterizada por los cambios y los riesgos derivados de éstos, lo que produce una correlación de interacciones complejas que imposibilita un cálculo exacto de los posibles resultados derivados de la acción e imponiéndose la incertidumbre como sistema de funcionamiento.

La percepción de riesgo debe construirse acorde con los valores reflejados en nuestro tipo de sociedad, que pone en alza el uso de la tecnología. Los trabajadores sociales no pueden permanecer ajenos a los riesgos y a las necesidades sociales que se producen en la Red o en la sociedad de la información y del conocimiento. Desde las disciplinas de intervención social, en el desempeño de las competencias digitales, deben asumir la responsabilidad de reducir los riesgos de los usuarios trabajando en torno a tres líneas (Área, 2008:4):

1. *Aprender a utilizar de forma inteligente la información tanto para acceder a la misma, como para recrearla y difundirla en los medios digitales, con la finalidad de prevenir a quienes empleen estos espacios incorrectamente con comentarios en redes sociales y evitar el uso incorrecto de información que perjudique en el futuro sus currículum profesionales.*
2. *A partir de esta idea, la segunda línea de trabajo sería la de adquirir y desarrollar normas de comportamiento, que impliquen una actitud personal y social positiva hacia los demás, evitando actitudes tecnológicas ni sumisas ante estas innovaciones, siendo conscientes de las oportunidades que nos ofrecen.*
3. *Y, por último, incidir en la idea de que las tecnologías no son asépticas desde una visión global y social, sino que influyen en las relaciones sociales, culturales y políticas, y se deben evitar conductas desviadas en el acceso y empleo de estas tecnologías.*

El planteamiento es que la sociedad se ha convertido en un continuo procesamiento de decisiones sobre el progreso tecnológico y su control se convierte en un problema colectivo. Los valores transmitidos por los modelos sociales y por el tipo de sociedad inciden en los comportamientos y en las significaciones a la hora de aceptar y percibir los riesgos.

Este nuevo contexto es influenciado por todos aquellos factores políticos, económicos, culturales y sociales que determinan realidades que no son inamovibles, formando dinámicas que favorecen medidas de prevención e integración y otras veces, por el contrario, dibujan situaciones que empujan a colectivos o grupos de ciudadanos hacia zonas de vulnerabilidad o de exclusión social. La evolución de la sociedad civil y del modelo de bienestar junto con los cambios sociales que se vayan produciendo en la actual sociedad del conocimiento puede originar la formación de nuevas problemáticas o la activación de otras ya existentes, y que éstas a su vez deriven en nuevas necesidades sociales. Desde esta perspectiva de análisis, el Trabajo social atiende las diversas demandas colectivas y promueve las relaciones humanas y el empoderamiento del ciudadano dentro de los sistemas de protección.

En consecuencia, es importante diseñar y coordinar procesos socioeducativos y medidas preventivas que incidan sobre los factores de riesgo para fomentar la igualdad de oportunidades en el ámbito de las TIC, así como incorporar o ampliar la tecnología como medio facilitador del trabajo social y, por ende, la mejora de la atención al ciudadano.

El Trabajo social se ha convertido en una de las profesiones de la sociedad que ha ido consolidando su participación técnica mediante la construcción de espacios específicos sustentados por la calidad de la intervención y por un proceso sistematizado de la práctica.

Sin embargo, los trabajadores sociales deben ser vigías de la evolución tecnológica y saber que los usuarios se ven inmersos en un mundo en red que a muchos de ellos les dificulta el acceso a los derechos sociales por no disponer de tecnología, ya que cada vez más los procedimientos se inician de forma digital. No existen cifras ni estadísticas que indiquen el grado de dificultad de personas, grupos o colectivos para acceder, seleccionar o gestionar la información, lo que supone en sí un requerimiento de profesionales de lo social.

5. CONCLUSIONES

Las tecnologías, los procesos de comunicación y los accesos a la información se han instalado en nuestra realidad cotidiana y especialmente en las generaciones más jóvenes, las consideradas como nativos digitales. Esto puede generar conocimientos, pero también nuevos riesgos al no calcular las potenciales vulnerabilidades, y a su vez nuevos requerimientos formativos elevando la exigencia en los ámbitos universitario y profesional.

La universidad debe tener la finalidad de formar personas con las competencias y habilidades necesarias para sobrevivir en los actuales entornos culturales, del conocimiento, de la ciencia y otras disciplinas y ante todo en las relaciones sociales digitales e informacionales actuales.

La universidad debe estar siempre abierta a las innovaciones que se produzcan en el ámbito digital que favorezcan las transformaciones sociales. No debe ser ajeno al uso y evolución de las TIC, las redes sociales y otras vías de comunicación formativas que permitan mejorar el aprendizaje.

A pesar de que el profesorado cuenta con formación en competencias genéricas y específicas presenta carencias en el manejo de ciertos soportes informáticos (San *et al.*, 2012) y en la producción de materiales didácticos interactivos, además de hacer poco uso de las redes sociales como fuente de conexión con el alumnado (García-Castilla, 2014), lo que ofrecería numerosas oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje.

El profesorado se debe convertir en un orientador o facilitador de los contenidos formativos y de los medios recayendo en el alumno un mayor control en el proceso de aprendizaje universitario. El docente ha perdido su exclusividad como única fuente de conocimiento, desplazado por todos los contenidos informacionales al que tiene acceso el alumno a través de Internet.

El actual reto docente es la utilización de la tecnología hacia un proceso de aprendizaje colaborativo en interconexión, que suprima distancias y barreras para compartir conocimientos.

Por su parte, las institucionales sociales requerirán de profesiones que lleven en su mochila formativa la transversalidad en habilidades y competencias tecnológicas. Esto implica necesariamente la incorporación de un conjunto de competencias digitales en los diversos planes de estudios conducentes al grado en trabajo social y su especialización en los ciclos superiores.

No solo se trata de la búsqueda y selección de información de calidad, sino que las competencias digitales implican actitudes y habilidades en el manejo de la multialfabetización que contribuya a la producción del conocimiento en diferentes medios, otorgando a los trabajadores sociales un nivel competencial óptimo para el ejercicio profesional, y esto retorne, a su vez, en un *empowerment* del usuario.

Referencias Bibliográficas

- AREA MOREIRA, Manuel. 2005. Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva de la convergencia europea. **Revista Española de Pedagogía**. Vol. 63 Núm. 230: 85-100. Madrid. España. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1142816.pdf> (Consultado el: 15.07.2015).
- AREA MOREIRA, Manuel. 2008. La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. **Revista Investigación en la escuela**. Núm. 63. España. Disponible en: www.investigacionenlaescuela.es/articulos/64/R64_1.pdf. (Consultado el: 03.07.2015)
- AREA MOREIRA, Manuel. 2009. **La competencia digital e informacional en la escuela, en curso de “competencia digital”**. Universidad Internacional Menéndez y Pelayo. Disponible en: <http://files.competenciasbasicas.webnode.es/200000167-814ad8244d/CompetenciaDigital-MArea.pdf>. (Consultado el: 12.07.2015).
- AREA MOREIRA, Manuel. 2010. ¿Por qué formar en competencias digitales en la educación superior? **Revista de Universidad y sociedad del conocimiento**. Vol. 7 Núm. 2: 2-15. Universidad Oberta de Cataluña. Barcelona. España. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3912752.pdf> (Consultado el: 13.08.2015).
- AVIRAM, Aharon y ESHET-AKALAI, Yonam. 2006. Towards a theory of digital literacy: three scenarios for the next steps. **European Journal of Open, Distance and E-learning**. Disponible en: www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Aharon_Aviram.htm (Consultado el: 12.07.2015).
- BAUMAN, Zigmund. 2005. **Vida líquida**. Ed. Paidós, Barcelona (España).
- BOLIVAR, Antonio. 2008. **Ciudadanía y competencias básicas**. Ed. Fundación ECOEM, Sevilla (España).
- BRUNS, Axel y HUMPHREYS, Sal. 2005. **Wikis in teaching and assessment: The M/Cyclopedia project**. Proceedings of the 2005 international symposium on Wikis. Págs. 25-32. San Diego. Estados Unidos. Disponible en <http://snurb.info/files/Wikis%20in%20Teaching%20and%20Assessment.pdf>. (Consultado el: 12.07.2015).

- CABALLERO, Andres y FERNANDEZ, Julio. 2002. **Nuevas tecnologías y servicios sociales**, en FERNÁNDEZ, Tomás y ARES, Antonio (coords.), *Servicios sociales: Dirección, gestión y planificación*. Ed. Alianza Editorial, Madrid (España).
- CARRERA, Xabier y COIDURAS, Jordi. 2012. **Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales**. *REDU*. Vol. 10, Núm. 2: 273-298. Disponible en <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6108/6157>. (Consultado el: 04.07.2015).
- DE LA FUENTE, Yolanda. 2014. **El Libro blanco de diseño para todos en la universidad: el grado en trabajo social en España**, en PASTOR y MARTÍNEZ-ROMÁN (Coords.), *Trabajo social en el siglo XXI, Una perspectiva internacional comparada*. Ed. Ciclo Grupo 5. Págs. 119-127. Madrid (España).
- ERSTAD, Ola. 2010. Educating the Digital Generation. Exploring Media Literacy for the 21st Century. **Digital kompetanse - Nordic journal of digital literacy**, Vol. 5, Núm. 1: 56-72 On-line. Disponible en www.idunn.no/dk/2010/01/art05 (Consultado el: 15.07.2015).
- ESTEVE, Francesc Marc, MOTTAREALE, Daria y PAREJO, Jose Luis. 2011. **La implementación estratégica de las TIC en la Universidad: competencia digital y open government**. En Congreso Internacional “educación mediática y competencia digital”. Segovia. Disponible en <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%202/Francesc%20Marc%20Esteve,%20Daria%20Mottareale,%20Jos%C3%A9%20Luis%20Parejo.pdf> (Consultado el: 12.07.2015).
- FREIRE, Paulo. 2007. **Pedagogía de la tolerancia**. Ed. Fondo de cultura económica de España, México DF (México).
- GARCIA CASTILLA, Francisco Javier. 2014. **Innovación docente y redes sociales: oportunidades y retos**, en FERNANDEZ PARADAS, Antonio. *Interactividad y redes sociales*. Ed. Asociación Cultural y científica iberoamericana. Madrid (España).
- GARCIA, Francisco Javier y MENESES, Carmen. 2009. **Ámbitos de Intervención en Trabajo Social**, en FERNANDEZ, Tomas. *Fundamentos del trabajo social*. Ed. Alianza editorial, Madrid (España).
- GEWERC, Adriana; MONTERO, Lourdes; PERNAS, Eulogio; ALONSO, Almudena. 2011. Competencia digital y planes de estudio universitarios. En busca del eslabón perdido. **RUSC. Universities and Knowledge Society Journal**, Vol. 8, Núm. 2: 14-30. Barcelona (España). Disponible en www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=78018793003 (Consultado el: 13.07.2015).

- GUMBAU, José y JIMENEZ, Tomas (Coord.). 2013. **UNIVERSITIC 2013: Situación actual de las TIC en el sistema universitario español**. Secretaría General de Universidades y CRUE, Madrid (España). Disponible en http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universitic/Universitic_2013.pdf. (Consultado el: 11.07.2015).
- IGLESIAS, Marcela y RODRIGO, Daniel. 2013. La Web 2.0 en el proceso de enseñanza aprendizaje: una experiencia de innovación docente universitaria. **Cuestiones Pedagógicas**, Núm. 22: 299-313. Sevilla. España. Disponible en http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_13.pdf (Consultado el: 12.07.2015).
- LANKSEAR, Colin y KNOBEL, Michele. 2008. **Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula**. Ed. Morata, Madrid (España).
- MARQUESS GRAELLS, Pere (Coord.) 2000. **Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital**. Ed. Universidad de Barcelona. Barcelona (España).
- PUNIE, Yves y BRECKO, Bárbara. 2014. **DIGCOMP: Marco Europeo de competencias digitales**. Ikanos Workshoop. San Sebastián (España). Disponible en http://ikanos.blog.euskadi.net/wp-content/uploads/2014/05/140512-DIGCOMP_Donostia_ES-Rev.pdf (Consultado el: 12.07.2015).
- REDECKER, C., ALA-MUTKA, K., BACIGALUPO, M., FERRARI, A. y PUNIE, Y. 2009. Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe. Final Report. **JRC Scientific and Technical Report**, Disponible en <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=2899> (Consultado el: 12.07.2015).
- RIBES, Xavier. 2007. La web 2.0. El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva. **Cuadernos de innovación y comunicación**. Núm. 73: 36-43. España. Disponible en <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulo-perspectiva.asp?idarticulo=2&rev=73.htm> (Consultado el: 14.07.2015)
- SAN, M^a Belen, FARIÑA, Elena y AREA, Manuel. 2012. Competencias digitales del profesorado y alumnado en el desarrollo de la docencia virtual. El caso de la Universidad de La Laguna. **Revista de Historia de la Educación Latinoamericana**. Vol. 14, Núm. 19:227-245. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. Boyacá. Colombia. Disponible en www.redalyc.org/articulo.oa?id=86926976011 (Consultado el: 27.07.2015).
- VAZQUEZ, Octavio (Coord.). 2004. **Libro blanco del título de grado en trabajo social**.- Ed. ANECA, Huelva (España). Disponible en [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/ESPACIOEURO/LIBROS%20BLANCOS%](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/ESPACIOEURO/LIBROS%20BLANCOS%20)

20DE%20GRADO/LIBROBLANCO_TRBJSOCIAL_DEF.PDF.

(Consultado el: 04.07.2015).

- VIRSEDA, Eloy y GARCÍA, Francisco Javier. 2009. **La percepción de la brecha digital en el trabajo social como elemento de exclusión**, en NOVA, Pilar y DEL PINO, Julio. Sociedad y tecnología. Ed. Asociación Madrileña de Sociología, Madrid (España).
- VV.AA. 2002. **Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria**. Ed. EURIDYCE-unidad española / CIDE. Madrid. (España). Disponible en: http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/126/mod_resource/content/2/Competencias_clave_Eurydice.pdf. (Consultado el: 15.07.2015).
- VV. AA. 2002. **Information and Communication Technologies in Education**. UNESCO. Documento en Línea. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf> (Consultado el: 16.07.2015).
- VV.AA. 2007. **La formación universitaria en Trabajo Social. Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social**. Conferencia de Directores de Escuelas y Departamentos de Trabajo Social y Servicios Sociales y Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Barcelona. Disponible en www.cpihts.com/PDF03/criterios_titulo_grado_trabajo_social%202007.pdf. (Consultado el: 04.07.2015).
- VV.AA. 2013. **Informe ISSE de la investigación: La opinión de los trabajadores sociales sobre su labor profesional y los servicios sociales en España**. Ed. Consejo General de Trabajo Social, Madrid (España).
- VV.AA. 2015. **Perfil sociodemográfico de los internautas. Análisis de datos INE 2014**. Observatorio Nacional de las telecomunicaciones y de la sociedad de la información. España. Disponible en http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/ontsi/files/perfil_sociodemografico_de_los_internautas_datos_ine_2014.pdf. (Consultado el: 12.07.2015).