

**LA COMPETENCIA DIGITAL EN LOS PROGRAMAS DE  
FORMACIÓN DE OCIO Y TIEMPO LIBRE PARA JÓVENES**  
**DIGITAL COMPETENCE OF YOUNG PEOPLE UNDERTAKING LEISURE AND  
FREE TIME TRAINING PROGRAMS**  
**COMPETÊNCIA DIGITAL NOS PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DO LAZER  
E TEMPO LIVRE PARA A JUVENTUD**

M.<sup>a</sup> Pilar RODRIGO-MORICHE\*, Rosa M.<sup>a</sup> GOIG MARTÍNEZ\*\*,  
Isabel MARTÍNEZ SÁNCHEZ\*\* & Ada FREITAS CORTINA\*

\*Universidad Autónoma de Madrid, \*\*Universidad Nacional de Educación a Distancia

Fecha de recepción: 09.VII.2019

Fecha de revisión: 07.X.2019

Fecha de aceptación: 19.XII.2019

**PALABRAS CLAVE:**

escuelas de  
animación  
ocio y tiempo libre  
competencia digital  
jóvenes  
ciudadanía activa

**RESUMEN:** En un marco cada vez más tecnológico, la competencia digital se ha consolidado en todos los ámbitos educativos como una competencia clave para la garantía de una ciudadanía activa. El objetivo de este estudio fue conocer la importancia que otorgan escuelas, profesorado y alumnado de los cursos de monitor de ocio y tiempo libre a la competencia digital. La investigación se centró en la incidencia de las dimensiones de esta competencia y su relevancia para la construcción de un perfil competencial en el ámbito de la animación sociocultural. A partir de una muestra de 25 escuelas, 95 formadores y 350 estudiantes de los cursos de monitor de ocio y tiempo libre distribuidos por todo el territorio español, se llevó a cabo un estudio cuantitativo de tipo descriptivo e inferencial a través de tres cuestionarios ad hoc destinados a identificar el grado de incorporación de competencias digitales y determinar los conocimientos y la predisposición de los profesionales para incorporar las tecnologías en los contenidos y metodología sociocultural. Entre los principales hallazgos se evidencia que, aunque se considera necesaria la adquisición de competencias digitales a nivel general, aparecen resistencias hacia un cambio competencial y metodológico en la animación sociocultural que incorpore las tecnologías mediante contenidos específicos y metodologías concretas siendo mayor la oposición por parte de las escuelas, seguido de los formadores y por último del alumnado de los cursos.

**CONTACTO CON LOS AUTORES**

**M.<sup>a</sup> PILAR RODRIGO-MORICHE:** pilar.rodrigo@uam.es. Facultad de Educación y Formación de Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid Campus de Cantoblanco. C/ Tomás y Valiente, n.º 3, Dcho I-317 - 28049, Madrid

<p><b>KEY WORDS:</b> animation schools leisure and free-time digital competence young people active citizenship</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> Within an increasingly technological framework, digital competence has become consolidated in all educational settings as a key competence for guaranteeing the formation of active citizens. The objective of the present study was to understand the important role played by schools, teaching staff and students involved in leisure and free-time courses with regards to digital competence. The research centred on the impact of the dimensions of this competence and their relevance for the construction of a competence profile in the socio-cultural setting. A sample of 25 schools, 95 training providers and 350 students of supervised leisure and free-time courses distributed throughout Spain participated. A quantitative study was carried out which was descriptive and inferential in nature. Three ad hoc questionnaires were used to identify the extent of incorporation of digital competences, and to determine the knowledge and predisposition of professionals towards incorporating technologies into socio-cultural animation content and methodology. Amongst the main findings it is evidenced that, whilst the acquisition of digital competence is considered necessary at a general level, resistance can be seen to competency and methodological changes in the socio-cultural setting. Objection exists to the incorporation of technology through specific content and concrete methods, with the greatest resistance being seen on behalf of schools, followed by training providers and, finally, students on these courses.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> escolas de animação lazer e tempo livre competência digital jovens cidadania ativa</p>	<p><b>RESUMO:</b> Em um contexto social cada vez mais tecnológico, a competência digital se consolidou em todos os campos da educação como uma competência essencial para a garantia da cidadania ativa. O objetivo deste estudo foi conhecer a importância da competência digital conferida pelas escolas, monitores e alunos dos cursos de monitores do lazer e tempo livre para jovens. A pesquisa enfocou na incidência das dimensões dessa competência tecnológica e sua relevância para a construção de um perfil profissional no campo da animação sociocultural. De uma amostra de 25 escolas, 95 monitores e 350 alunos dos cursos de monitores do lazer e tempo livre distribuídos por todo o território espanhol, foi realizado um estudo quantitativo do tipo descritivo e inferencial por meio de três questionários ad hoc para identificar o grau de incorporação das competências digitais e determinar tanto o conhecimento como a predisposição dos profissionais para incorporar as tecnologias digitais aos conteúdos e metodologias da animação sociocultural. Entre os principais resultados, se identificou que, embora a aquisição de competências digitais de forma geral seja considerada necessária, há uma resistência a uma mudança metodológica y de competência na animação sociocultural para que as tecnologias sejam incorporadas aos seus conteúdos específicos e metodologias concretas, sendo maior a oposição por parte das escolas, seguidas pelos monitores e, finalmente, pelos alunos desses cursos</p>

## 1. Introducción

Existen enfoques que permiten conectar de manera unívoca juventud y tecnología (Ferreiro, 2006; Gisbert & Esteve, 2016; Romero & Minelli, 2011), y conducen a la necesidad de reconocer la competencia digital como un aspecto clave en el marco de una ciudadanía activa (Bolívar, 2016; van Dijk & Hacker, 2018). La alfabetización digital como estrategia metodológica para activar el mecanismo de empoderamiento juvenil (Fuente-Cobo, 2017; Soler, 2017) junto con el desarrollo de las habilidades sociales en los contextos digitales (Alvermann & Sanders, 2019) se encuentran entre los factores de socialización juvenil vinculados al capital digital (Gordo, Rivera, Díaz-Catalán, & García-Arnau, 2019).

No obstante, a pesar de la estrecha relación entre las tecnologías digitales y los jóvenes en entornos sociales y de ocio y tiempo libre (Muriel & San Salvador del Valle, 2017; Rodríguez & Ballesteros, 2019; Viché, 2015), así como la evidencia del aprendizaje en diversas circunstancias, situaciones, contextos y/o ámbitos escolares, familiares, sociales e informales (Almeida-Aguilar, Jerónimo-Y, Arceo-M, & Morcillo-P, 2017; Torres, 2013),

en los últimos años las investigaciones sobre las implicaciones de esta relación jóvenes-tecnologías se centraron más en los efectos de la integración de las tecnologías digitales al sistema educativo formal y la formación tecnológica del profesorado (Area, Cepeda, & Feliciano, 2018; Area, Hernández, & Sosa, 2016; Colás-Bravo, Pablos-Pons, & Ballesta-Pagán, 2018; Gisbert, González, & Esteve, 2016; Gros, 2015; Sánchez-Antolín, Ramos, & Santamaría, 2014), que en la aplicación de estas en el ámbito de la educación social y en la formación específica de sus profesionales (Alonso Sáez & Artetxe, 2019; Cabezas & Casillas, 2017; Castañeda, Gutiérrez, & Román, 2014; Sampedro, 2015; Santiago & Santoveña, 2012).

A partir del avance de las tecnologías digitales, así como de las oportunidades y los riesgos que implica esta transformación (UNESCO, 2017) la animación sociocultural desde un planteamiento fundamentado se adapta al nuevo paradigma sociotécnico del marco ideológico de la globalización, la comunicación en red y la participación ciudadana (Castells, 2009; Reig, 2016; Rivas, Cisneros, & Gértrudix, 2015; Soler, Trilla, Jiménez-Morales, & Úcar, 2017) que se caracteriza por la ubicuidad y la cibercultura en la acción socioeducativa (Viché

et al., 2018), así como por la evolución de las prácticas cotidianas del tiempo libre de los jóvenes en los entornos y dispositivos digitales (Muriel & San Salvador del Valle, 2017; Rodríguez & Ballesteros, 2019).

La competencia digital sigue aún siendo cuestionada desde un enfoque metodológico más tradicional del ocio educativo. Por lo general, en los procesos formativos en este ámbito se suele hacer un uso meramente instrumental de los recursos tecnológicos, en lugar de promover una incorporación de contenido tecnológico más socializador en la acción educativa (Vasco & Pérez-Serrano, 2017; Viñals & Cuenca, 2016).

La causa de este problema parece ser el lugar que la educación en el tiempo libre ocupa dentro del ámbito de la educación social (Alonso Sáez & Artetxe, 2019) y el temor a la pérdida de valores esenciales al reproducir la tecnologías muchos de los déficits sociales tradicionales (Alva, 2015). Por ello, es necesario recordar que la pedagogía del ocio viene marcada por una práctica educativa que debe saber innovarse según las demandas de cada momento, pero sin perder de vista la perspectiva de la acción socioeducativa (Sarea, 2019).

Por otra parte, el informe de prospección y detección de necesidades formativas 2018 (SEPE, 2018), indica que durante 2017 una de las ocupaciones más contratadas y con variación interanual positiva fue la de monitor de actividades recreativas y de entretenimiento con 407.076 contratos, situándose entre una de las ocupaciones con mejores perspectivas en la actividad educativa (CNAE: 85), y en las actividades deportivas, recreativas y de entretenimiento (CNAE: 90-91-92-93). Lo que señala la importancia de su actividad en el terreno del ocio y el tiempo libre. Para su ocupación se requiere de una formación específica de la que se encargan las escuelas dedicadas a la educación en el tiempo libre.

Estas escuelas imparten titulaciones oficiales para la formación de monitores y recogen entre sus principales contenidos la pedagogía tradicional del ocio educativo, la normativa nacional y autonómica, los aspectos más generales de animación sociocultural, así como los contenidos de formación específica que promueve cada escuela en particular. Actualmente, coexisten normativas autonómicas con dos décadas de diferencia y tan solo dos de ellas (Aragón y Canarias) reflejan de manera explícita la importancia de las tecnologías o de la competencia digital en la formación del monitor.

Desde una perspectiva internacional y supranacional se ha trabajado en la elaboración de estándares educativos de las competencias digitales para la formación de estudiantes y educadores

(Ferrari, 2012; ISTE, 2016, 2017, 2019a, 2019b; Parlamento Europeo, 2006; UNESCO, 2008). En la Unión Europea, se ha realizado un importante proyecto teórico para la formulación de un marco común de las dimensiones de la competencia digital (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017; Ferrari, 2013; Vuorikari, Punie, Carretero, & Van Den Brande, 2016) que responde a la necesidad de orientar el desarrollo de esta competencia clave en los ciudadanos para que puedan beneficiarse del uso de internet en la esfera social, económica, política, sanitaria y cultural (Van Deursen, Helsper, & Eynon, 2014). En España, se toman estos estándares supranacionales como referencia para desarrollar su propio marco común para el diagnóstico y la mejora de las competencias digitales de todos los profesionales en el ámbito de la educación y la formación (INTEF, 2017).

A partir de estos estándares, se pueden extraer las seis dimensiones de la competencia digital más adecuadas para la intervención en la formación del ocio educativo: creatividad e innovación; comunicación y colaboración; investigación y manejo de la información; pensamiento crítico; ciudadanía digital; y alfabetización informacional.

## 2. Justificación y objetivos

Frente a la ausencia de investigaciones sobre la competencia digital aplicada a la formación de los profesionales del ámbito del ocio educativo, se requiere ahondar en la necesidad de incorporar esta competencia en los programas oficiales de formación de monitores de ocio y tiempo libre<sup>1</sup> como un aspecto clave para la garantía de una ciudadanía activa y participativa de los jóvenes en la actual cultura digital.

Por ello, esta investigación tiene como principal objetivo indagar si la animación sociocultural por medio de los cursos de monitor se adapta al reclamo tecnológico para el logro de una ciudadanía activa; y de manera más específica se propone conocer la importancia que otorgan escuelas, profesorado y alumnado de estos cursos a los contenidos y competencias digitales dentro de esta formación. Con todo ello, se puede identificar qué aspectos son los más necesarios en relación con esta competencia para el desarrollo de las tareas profesionales del monitor.

## 3. Metodología

El estudio emplea un diseño cuantitativo de carácter descriptivo e inferencial. Se detallan a continuación la muestra, los instrumentos y el procedimiento llevado a cabo.

### 3.1. Muestra

La población participante está constituida por formadores y alumnado de los cursos de monitor de 471 escuelas españolas en las que se imparte la titulación de monitor de ocio y tiempo libre a las que se invita a colaborar en el estudio. De estas, finalmente se consigue establecer un contacto preliminar con 54 escuelas, de las cuales 25 aceptan participar. Se emplea un muestreo no probabilístico de carácter intencional y, como resultado, la composición de la muestra está constituida por 25 escuelas, 95 formadores y 350 estudiantes.

Desde la perspectiva de la titularidad del centro, el 68% son instituciones privadas, el 16% públicas y, con relación al 16% restante, se desconoce. Por ámbito geográfico, la muestra más numerosa se obtiene de la comunidad autónoma de Aragón (16%), seguida de Andalucía, Cataluña, Castilla y León, Madrid, País Vasco (12%), y Asturias (8%). Se obtiene una menor representación de Castilla la Mancha, Comunidad Valenciana, Islas Baleares y Murcia (4%).

Las escuelas participantes son mayoritariamente autonómicas (32%), el 20% locales, el 12% provinciales y del 36% se desconoce su ámbito. Con relación a las entidades responsables, cerca de la mitad provienen de asociaciones, 48%; el 16% son religiosas; el 4% proceden del mundo de la empresa y, el 32%, no señalan su identidad.

Analizando la muestra de formadores, la mayor parte tiene edades entre los 26 y 36 años (57%), y son hombres de nacionalidad española (84%). El profesorado posee estudios universitarios, dentro de los cuales el área más representada se corresponde con las Ciencias Sociales y Jurídicas (84%).

De estos profesionales, la mayor parte posee formación como monitor (81%), en menor medida titulación de coordinador en el área (57%), y tan solo el 18% dispone de la titulación de Educador Social (18%) o Técnico en animación sociocultural (5%). La mayor parte dispone de una experiencia de entre 2 y 5 años (75%).

Finalmente, en lo relativo al alumnado, la mayor parte tiene edades comprendidas entre los 17 y 21 años (49%), dentro de los cuales el grupo de mujeres es el 29% y predomina la nacionalidad española (95%). Su máximo nivel de estudios completado es el de ESO (18%) y Bachillerato (17%). En relación a los que tienen formación universitaria, hay una representación de aquellos con estudios de Grado con orientación en el área de las ciencias sociales y jurídicas (12%), seguido en menor medida por los de ciencias de la salud (3%).

El 29% de la muestra ha alcanzado recientemente la titulación de monitor, y el resto continúa la formación para su obtención. Por otro lado,

se halla que el 53% de los estudiantes tiene experiencia profesional como monitor, de los que el 33% la adquirió como voluntario y el 26% de manera remunerada. El 35% del alumnado participante dispone de experiencia laboral, aunque solo el 12% tiene ocupación en una actividad conectada con la animación sociocultural.

### 3.2. Instrumento

El instrumento está concebido para recopilar la opinión de escuelas, formadores y alumnado sobre la relación entre el diseño de los programas de formación de monitor, y la relación de estos con la competencia digital. Con este objetivo, se construyen tres cuestionarios ad hoc: Cuestionario A: escuelas de animación; Cuestionario B: formadores; y Cuestionario C: alumnado, interrelacionados entre sí.

Esta herramienta se estructura de acuerdo con las siguientes variables: contenidos de los programas de los cursos de monitor; la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la animación sociocultural, la competencia digital para el desarrollo de las tareas del monitor y los conocimientos en relación a las TIC y la importancia de su uso. El instrumento incluye una serie de preguntas cerradas para registrar las opiniones, utilizándose una escala tipo Likert de 1 a 5 para sistematizar las respuestas (siendo 1 nada importante/totalmente en desacuerdo y 5 muy importante/totalmente de acuerdo) con relación a cada una de las variables enumeradas.

Las preguntas relacionadas con la variable de la competencia digital se agrupan tomando como referencia las dimensiones asociadas con los estándares educativos de las competencias digitales para la formación de estudiantes y educadores. En particular, se utilizan como referencia las siguientes dimensiones de la competencia digital: creatividad e innovación, comunicación y colaboración, investigación y manejo de información, pensamiento crítico, ciudadanía digital, y alfabetización informacional.

Con la finalidad de garantizar la validez de contenido de esta herramienta, se considera la opinión de cinco escuelas, ocho formadores y dieciséis estudiantes. Tras el proceso de validación de contenido, se procede a efectuar el análisis factorial con la finalidad de examinar la validez de constructo de las variables incorporadas, para lo que se atiende a las condiciones de aplicación, la determinación de las comunalidades, el método de extracción y el método de rotación.

La consistencia interna del instrumento se valora mediante la cuantificación del coeficiente Alpha de Cronbach. En el cuadro 1 se muestran

los datos relativos a cada cuestionario. Se ha de subrayar que el valor del coeficiente de fiabilidad alcanzado con relación a cada cuestionario es adecuado como para validar las inferencias y las conclusiones alcanzadas en el estudio.

**Cuadro 1: Resultados del Alpha de Cronbach**

Cuestionarios	Valor Alpha
Cuestionario A: Escuelas	0,9542
Cuestionario B: Formadores	0,9346
Cuestionario C: Estudiantes	0,9346

### 3.3. Procedimiento

Tras informar a los participantes de los fines del estudio se solicita el consentimiento informado para garantizar una intervención voluntaria en el estudio. En primer lugar, se contacta con las 471 escuelas españolas a las que se invita a colaborar. De estas, se consigue mantener un contacto preliminar con 54 escuelas, de las que 25 aceptan la propuesta de participación. El proceso de colaboración se inicia tras el compromiso por parte de

las escuelas de cumplimentar el cuestionario A, y distribuir los cuestionarios B y C, entre los formadores y el alumnado que participan en los cursos. Para ello, se remiten estos instrumentos mediante correo electrónico, y se ofrece un enlace para responder online.

Recopilados todos los cuestionarios, se codifican las respuestas y se procede al tratamiento informático de la información mediante el análisis estadístico con el programa SPSS.

## 4. Resultados

Cuando se plantea a los participantes la valoración del uso de las TIC como contenido en los programas de formación de monitor, se comprueba que aparecen dentro de los contenidos menos valorados por los tres grupos, siendo peor puntuados por las escuelas (32%), seguidos de los formadores (57%) y por último por el alumnado (60%). Y en relación con el resto de los contenidos aparecen diferencias estadísticamente significativas siendo  $\chi^2 = 14.2409044$  y  $p=0,0025$ .

Para conocer la valoración que escuelas y formadores hacen sobre la incorporación de las TIC como estrategia metodológica en la animación sociocultural, se ha efectuado una prueba T para muestras independientes (cuadro 2).

**Cuadro 2. Comparación de medias. Prueba T para muestras independientes**

La incorporación de las TIC en la ASC implica:	Sujetos	Media	Desviación estándar
Más trabajo	Escuelas	3,00	1,190
	Formadores	3,23	1,056
Monitores/as con motivación	Escuelas	3,60	,913
	Formadores	3,78	,947
Tener instalaciones/recursos adecuados	Escuelas	4,16	1,068
	Formadores	4,36	,862
Mayor presupuesto	Escuelas	3,64	1,186
	Formadores	3,86	1,154
Flexibilizar espacios y tiempos	Escuelas	3,84	,943
	Formadores	3,74	1,002
Tener formación especializada	Escuelas	4,04	,935
	Formadores	4,04	,862
Competencias profesionales en TIC	Escuelas	4,04	,978
	Formadores	3,96	,910
Instalaciones/recursos suficientes	Escuelas	4,08	,997
	Formadores	4,06	1,009
Experiencia TIC de los monitores/as	Escuelas	3,88	,927
	Formadores	3,93	,789
Enriquecer los programas de OyTL	Escuelas	3,88	,971
	Formadores	4,16	,891

Tanto escuelas como formadores no consideran que suponga más trabajo la incorporación de las TIC, y ambos coinciden en que se puede lograr sin un mayor presupuesto.

No le dan demasiada importancia a la relación de su uso con el logro de una mayor motivación en el aprendizaje del alumnado, siendo menor la valoración de este aspecto por parte de las escuelas. Aspectos más específicamente didácticos como la flexibilización de espacios y tiempos, resultan menos importantes que las instalaciones y la disposición de recursos suficientes. La formación especializada y las competencias profesionales en TIC son muy requeridas por ambos grupos.

Como diferencia significativa se puede apreciar que la incorporación de las TIC en la animación sociocultural es considerada como un enriquecimiento para los programas de ocio y tiempo libre por parte de los formadores; mientras que para las escuelas no es un aspecto prioritario.

Con respecto a los conocimientos en relación al papel de las TIC en el ocio y tiempo libre (OyTL) los formadores se posicionan ligeramente sobre las escuelas con una media de 3,43 frente a 3,32 por parte de las escuelas.

Cuando se les pregunta sobre el conocimiento para incorporar los recursos TIC en la animación sociocultural, se observa que la diferencia entre

los dos colectivos es mínima (escuelas: 3,24 y formadores: 3,28).

Los formadores destacan sobre las escuelas en el conocimiento de las políticas europeas de juventud acerca del uso de las TIC.

Acerca de la predisposición para la incorporación de las TIC las escuelas expresan respuestas concentradas en torno a la media en los ítems relacionados con la importancia de estas para la futura profesión del monitor, y en la ayuda que aportan para mejorar las actividades de ocio con jóvenes.

Hay una tendencia por parte de las escuelas a considerar que los formadores no están preparados para incorporar las TIC como recurso metodológico, y tampoco consideran mayoritariamente que la experiencia TIC obligue a realizar un cambio metodológico en las actividades de OyTL. En

contraposición, presentan una disposición positiva hacia la creencia de considerar que las TIC enriquecen los contenidos de la ASC (ver gráfico 1. Escuelas).

Los formadores están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que las TIC enriquecen los contenidos de la ASC, y ayudan a mejorar las actividades de ocio con jóvenes. Consideran también, aunque con menor intensidad que las TIC son muy importantes en la futura profesión del monitor, así como que la experiencia TIC obliga a realizar un cambio metodológico en las actividades de OyTL. Se posicionan en una postura intermedia con relación a la afirmación sobre que los formadores están preparados para incorporar las TIC como un recurso metodológico (ver gráfico 1. Formadores).

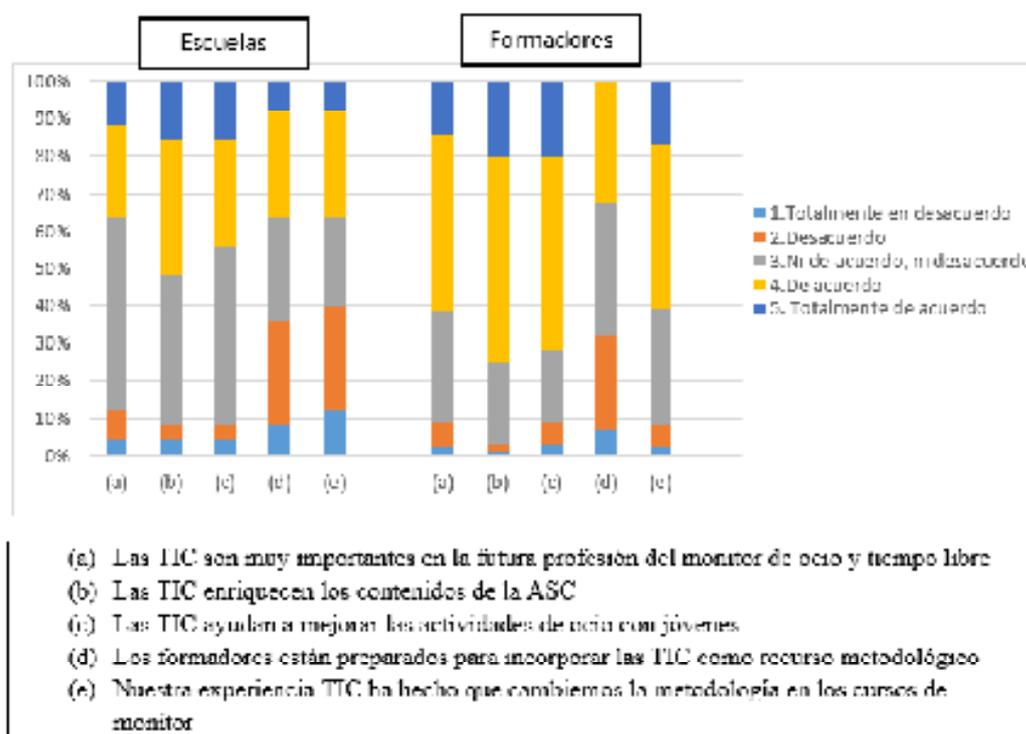


Gráfico 1. Escuelas y Formadores. Predisposición para la incorporación de las TIC

#### 4.1. Competencia digital según las dimensiones de los estándares educativos

##### Dimensión creatividad e innovación

En esta dimensión, se les pregunta a los diferentes grupos participantes por el grado de acuerdo que tienen sobre si usar las TIC como herramientas

de creatividad e innovación amplía las competencias para el monitor en el desarrollo de sus tareas con la juventud. En el siguiente gráfico, se pueden observar los porcentajes asignados por cada uno de los actores. Alumnado y formadores coinciden mayoritariamente en el grado de acuerdo con esta cuestión, mientras que las escuelas lo estiman en menor medida.

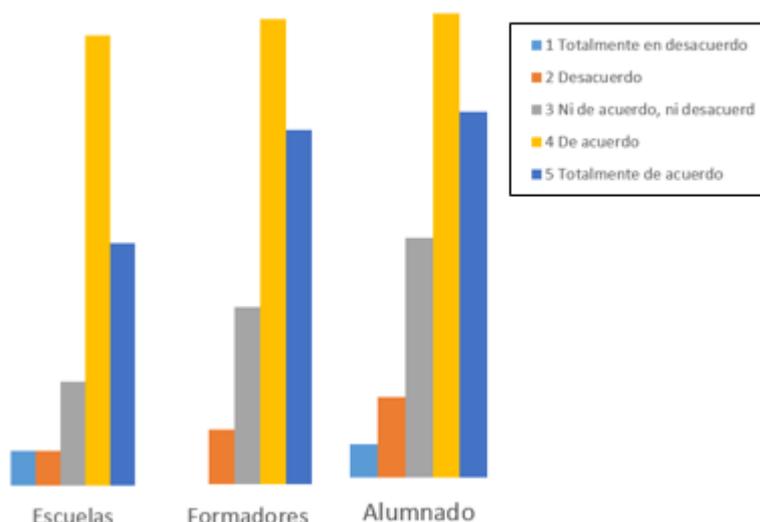


Gráfico 2. Usar las TIC como herramienta de creatividad e innovación

### Dimensión comunicación y colaboración

La comunicación y colaboración entendida como saber comunicarse mediante dispositivos electrónicos (escuelas 76%; formadores 74%; alumnado 62%), cuidar la calidad de la comunicación en internet (escuelas 88%; formadores 84%; alumnado 58%), y colaborar en el aprendizaje no formal de los jóvenes a través de herramientas digitales (escuelas 72%; formadores 76%; alumnado 64%), son más valoradas por escuelas y formadores y en menor medida por el alumnado.

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el ítem: cuidar la calidad de la comunicación en internet,  $\chi^2 = 6.50322343$  y  $p =$

0,038, con respuestas semejantes por parte de escuelas y formadores (88% y 83.1578947%), siendo inferior la puntuación entre el alumnado.

### Dimensión investigación y manejo de la información

Por otra parte, desde la perspectiva del uso de internet para acceder a la información y los recursos de ocio y tiempo libre, se observa que los formadores son quienes están totalmente de acuerdo, o de acuerdo en su mayoría; con valores muy similares entre escuelas y alumnado (ver gráfico 3).

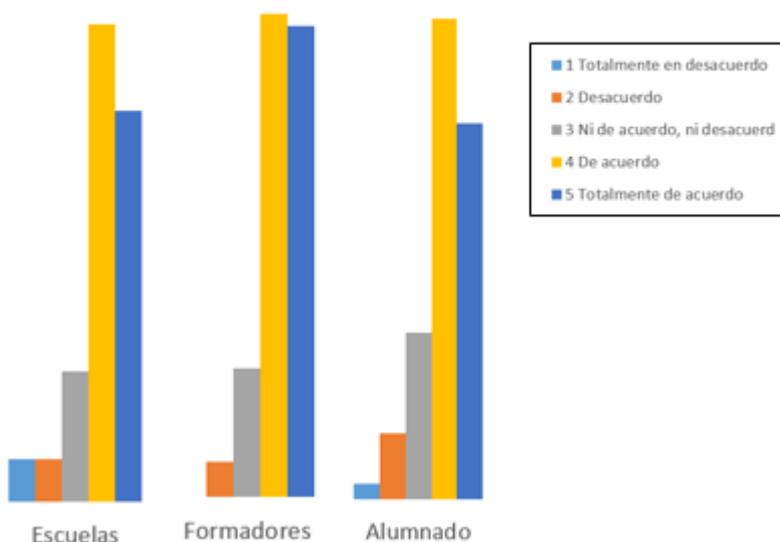


Gráfico 3. Usar internet para acceder a información y recursos de OyTL

### Dimensión pensamiento crítico

Esta dimensión refleja los ítems que la conforman y los porcentajes obtenidos por cada uno de los grupos participantes. Estos son: la gestión de la seguridad de datos personales e información en internet (escuelas 80%; formadores 89%; alumnado 71%); ser capaz de evaluar la utilidad de la información en internet (escuelas 76%; formadores 79%; alumnado 64%); usar las TIC de forma reflexiva y crítica (escuelas 84%; formadores 85%; alumnado 65%); trabajar eficazmente con contenidos de ocio y tiempo libre digitales y en entornos virtuales (escuelas 50%; formadores 61%; alumnado 60%); usar las TIC para los proyectos de ocio y tiempo libre (escuelas 50%; formadores 61%; alumnado 62%); evaluar la utilidad de los recursos TIC para las actividades de ocio y tiempo libre (escuelas 68%; formadores 82%; alumnado 63%); llevar a cabo proyectos y resolver problemas en entornos digitales de ocio y tiempo libre (escuelas 72%; formadores 72%; alumnado 64%).

Entre ellos se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el ítem trabajar eficazmente con contenidos didácticos en entornos digitales,  $\chi^2 = 15.6240547$  y  $p = 0,0004$ , donde decrece el interés de las escuelas (12%), y aumentan las puntuaciones de formadores (29.4736842%) y alumnado (41.1428571%).

En el ítem de uso de las TIC para los proyectos de formación, se encuentran diferencias estadísticamente significativas,  $\chi^2 = 17.2785776$  y  $p$

$= 0,0001$ . Las escuelas manifiestan un interés mínimo (12%), sin embargo, formadores y alumnado consideran este aspecto de mayor interés, con un 29.4736842% y 43.1428571%, respectivamente.

### Dimensión ciudadanía digital

Esta dimensión está compuesta por los ítems: participar en entornos virtuales, redes sociales y espacios colaborativos (escuelas 84%; formadores 59%; alumnado 56%); reflexionar sobre la dimensión social y cultural de la sociedad del conocimiento (escuelas 83%; formadores 74%; alumnado 67%) e iniciarse en el ejercicio responsable de la ciudadanía digital (escuelas 84%; formadores 74%; alumnado 61%).

Las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en el ítem reflexionar sobre la dimensión social y cultural de la sociedad del conocimiento,  $\chi^2 = 10.1146247$  y  $p = 0,063$ ; y en el ítem del inicio en el ejercicio responsable de la ciudadanía digital,  $\chi^2 = 7.89326384$  y  $p = 0,0193$ , donde la puntuación obtenida se asemeja a la valoración obtenida en el ítem anterior.

### Dimensión alfabetización informacional

Con relación a la competencia conocer y utilizar herramientas y recursos TIC, existe mayor acuerdo por parte del alumnado, seguido por los formadores y en menor medida valorado por parte de las escuelas (ver gráfico 4).

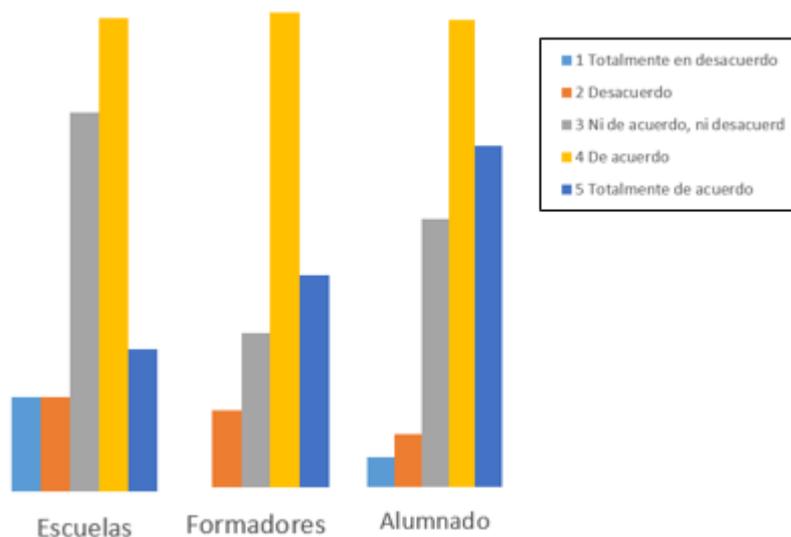


Gráfico 4. Conocer y utilizar herramientas y recursos TIC

## 5. Discusión y conclusiones

Pese a las posibilidades y los retos que plantean las nuevas formas de ocio digital como herramienta educativa con la cual trabajar la inclusión digital, la participación activa (Ala-Mutka, 2011; Dussel & Quevedo, 2010) y el empoderamiento de las personas jóvenes (Fuente-Cobo, 2017; Soler et al., 2017), actualmente en los programas de formación de monitores se encuentran resistencias para trasladar propuestas concretas de ocio educativo vinculadas a la digitalización y orientadas hacia la ciudadanía de las nuevas generaciones (Alonso Sáez & Artetxe, 2019), principalmente en la incorporación de contenidos digitales debido a la baja valoración de estos por escuelas, formadores y alumnado.

Para hacer frente a esta situación desafiante, las escuelas de animación deben hacer un esfuerzo por buscar los aportes positivos que las tecnologías digitales pueden ofrecer a las personas y a las comunidades (Sarea, 2019) y facilitar la mejora de las intervenciones ciudadanas en el espacio público (Muriel, 2018), adaptándose a las nuevas líneas de actuación y renovación metodológica (Alonso Sáez & Artetxe, 2019). La mejora de instalaciones y recursos adecuados, y la promoción de formadores con una formación especializada en estas competencias va a favorecer este encuentro.

Las escuelas al ampliar los conocimientos en general sobre el papel de las TIC en el ocio y tiempo libre, y sobre las políticas nacionales y supranacionales pueden estimular una formación que fortalezca una ciudadanía activa (Bolívar, 2016; van Dijk y Hacker, 2018). Se trata por tanto de repensar la formación de los monitores para responder a nuevas necesidades competenciales que favorezcan experiencias innovadoras en entornos digitales.

En cuanto a los agentes cabe mencionar que, aunque escuelas y formadores muestren predisposición hacia la incorporación de las TIC en la animación sociocultural aún no es suficiente (Sampedro, 2015) y hay que romper las creencias limitadoras (Rodrigo-Moriche & Vallejo, 2019) que dificultan el nuevo enfoque metodológico.

Se requiere por tanto de partir de recursos y estrategias pedagógicas acordes a las capacidades de aprendizaje exigidas por la realidad que vivimos (Gros, 2015); de nuevas metodologías en el marco de la alfabetización digital (Pablos-Pons & Ballesta-Pagán, 2018) que se ajusten al aprendizaje en red, y saquen provecho de las potencialidades de las tecnologías digitales (Area et al., 2016); además de disponer de profesionales concedores

de las implicaciones y los riesgos de las tecnologías y el ciberespacio (Rivas et al., 2015).

En cuanto a las dimensiones de la competencia TIC es positivo que tanto escuelas, formadores como alumnado estén de acuerdo en afirmar que las TIC ayudan a trabajar la creatividad e innovación de los jóvenes como apuntan Valdemoros, Alonso-Ruiz, y Codina (2018) o Vasco y Pérez-Serrano (2017); también la evidencia de la predisposición para cuidar la calidad de la comunicación y colaboración de los jóvenes en internet mediante las posibilidades educativas del ocio digital para la creación y el desarrollo de las relaciones interpersonales y la colaboración en red (De-Juanas, García-Castilla & Rodríguez-Bravo, 2018; Rodríguez & Ballesteros, 2019; Valdemoros et al., 2018). Sin embargo, la opinión de los participantes es muy diversa con relación al desarrollo de la capacidad de investigación y manejo de la información en las actividades de ocio y tiempo libre. Este aspecto conecta directamente con la dimensión del pensamiento crítico, donde se identifican dificultades para trabajar eficazmente con contenidos didácticos en entornos digitales.

Por otra parte, reconocer la oportunidad que brindan los entornos digitales para impulsar la participación de los jóvenes en el ejercicio de una ciudadanía digital activa (Van Deursen et al., 2014; Winocur, 2006) constituye un gran aporte social. Se hace evidente por los tres grupos de participantes la utilidad de una alfabetización informacional para el desarrollo de las tareas del monitor.

Los vaivenes de opiniones sobre las diferentes dimensiones por parte de escuelas, formadores y alumnado, requieren que se amplíe la información y el debate sobre ellas en las propias escuelas, con la finalidad de avanzar en los estándares de aprendizaje de la competencia digital en el ámbito sociocultural del ocio y tiempo libre.

Se debe tener presente que este ámbito tiene la característica de generar un aprendizaje con capacidad de transferencia a otros espacios (Soler, Trull Oliva, Rodrigo-Moriche, & Corbella Molina, 2019), y hace promover una educación integral de las competencias digitales y la adopción de mejores prácticas de socialización y participación que contribuyen al empoderamiento de los jóvenes (Soler et al., 2017). Por ello, la transformación digital (Passarelli, Straubhaar, & Cuevas-Cerveró, 2016) exige una formación más allá de las habilidades tecnológicas orientada hacia una mejor actitud frente al uso de la tecnología (Ferrés & Piscitelli, 2012; Van den Bosch, Dekelver, & Engelen, 2010)

Por todo ello, en un marco cada vez más tecnológico para el desarrollo de una ciudadanía

activa, es conveniente continuar con la realización de estudios sistemáticos y descriptivos sobre la incorporación y el desarrollo de las competencias digitales aplicadas a los contenidos, metodologías y competencias de la animación sociocultural y en

concreto de los cursos de formación de monitores para ajustarse no solo a la realidad laboral de estos perfiles, sino a la influencia socio-educativa que ejercen en espacios de ocio infanto-juveniles.

## Nota:

- <sup>1</sup> En adelante y para simplificar la lectura del artículo cada vez que aparezca *monitor*, *escuelas*, *programas formativos*, *cursos* hará siempre referencia al ámbito del ocio y tiempo libre y a los cursos de *monitor de ocio y tiempo libre*.

## Referencias bibliográficas

- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: towards a conceptual understanding: or Prospective Technological Studies*. JRC-IPTS. Luxembourg. Recuperado a partir de <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4699%0AErstad>,
- Almeida-Aguilar, M. A., Jerónimo-Y, R., Arceo-M, G., & Morcillo-P, F. A. (2017). Una nueva ecología del aprendizaje: Los PLE, como propuesta para el desarrollo de habilidades digitales en la asignatura de Informática Educativa. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 3(9), 62-75.
- Alonso Sáez, I., & Artetxe, K. (Eds.). (2019). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*. Barcelona: Octaedro.
- Alva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo xxi: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. doi:10.1016/S0185-1918(15)72138-0
- Alvermann, D. E., & Sanders, R. K. (2019). Adolescent Literacy in a Digital World. En *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1-6). Wiley. doi:10.1002/9781118978238.ieml0005
- Area, M., Cepeda, O., & Feliciano, L. (2018). El uso escolar de las TIC desde la visión del alumnado de Educación Primaria, ESO y Bachillerato. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 229-276. doi:10.6018/j/333071
- Area, M., Hernández, V., & Sosa, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula Models. *Comunicar - Revista Científica de Educomunicación*, 24(47), 79-87. doi:10.3916/C47-2016-08
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87. doi:10.15366/riejs2016.5.1
- Cabezas, M., & Casillas, S. (2017). ¿Son los futuros educadores sociales residentes digitales? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 61. doi:10.24320/redie.2017.19.4.1369
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. JRC-IPTS. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/38842
- Castañeda, L., Gutiérrez, I., & Román, M. del M. (2014). Enriqueciendo la realidad: realidad aumentada con estudiantes de Educación Social. *@tic. revista d'innovació educativa*, (12), 15-25. doi:10.7203/attic.12.3544
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colás-Bravo, M. P., Pablos-Pons, J., & Ballesta-Pagán, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56(2), 32-1. doi:10.6018/red/56/2
- De-Juanas, Á., García-Castilla, F. J., & Rodríguez-Bravo, A. E. (2018). Prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables: Implicaciones educativas. En A. Madariaga & A. Ponce de León (Eds.), *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 39-49). La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. JRC-IPTS. Luxembourg. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.2791/82116>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. JRC-IPTS. Luxembourg. Recuperado a partir de <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf>
- Ferreiro, R. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura / Revista de innovación educativa*, 6(5), 72-85.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar - Revista Científica de Educomunicación*, 19(38), 75-82. doi:10.3916/C38-2012-02-08
- Fuente-Cobo, C. (2017). Públicos vulnerables y empoderamiento digital: el reto de una sociedad e-inclusiva. *El Profesional de la Información*, 26(1), 5. doi:10.3145/epi.2017.ene.01

- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 0(7), 48-59.
- Gisbert, M., González, J., & Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, Junio(0), 74-83. doi:10.6018/riite/2016/257631
- Gordo, Á., Rivera, J. de, Díaz-Catalán, C., & García-Arnau, A. (2019). *Factores de socialización digital juvenil. Estudio Delphi. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud | FAD*. Madrid, España. Recuperado a partir de [http://www.adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/ampliar.php/Id\\_contenido/127026/](http://www.adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/ampliar.php/Id_contenido/127026/)
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 58. doi:10.14201/eks20151615868
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente | Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)*. Madrid. Recuperado a partir de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- ISTE. (2016). Estándares ISTE en TIC para estudiantes (2016). *EDUTEKA*. Recuperado a partir de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/estandares-iste-estudiantes-2016>
- ISTE. (2017). Estándares ISTE en TIC para docentes (2017). *EDUTEKA*. Recuperado a partir de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/estandares-iste-docentes-2017>
- ISTE. (2019a). ISTE Standards for Educators - International Society for Technology in Education (ISTE). Recuperado 22 de junio de 2019, a partir de <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- ISTE. (2019b). ISTE Standards for Students - International Society for Technology in Education (ISTE). Recuperado 24 de mayo de 2019, a partir de <https://www.iste.org/standards/for-students>
- Muriel, D. (2018). Nuevas formas (no intencionadas) de participación social y activismo político a través del ocio digital: de pokémon, tuits y gamificaciones. En A. Madariaga & A. Ponce de León (Eds.), *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 145-168). La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Muriel, D., & San Salvador del Valle, R. (Eds.). (2017). *Tecnología digital y nuevas formas de ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pablos-Pons, J., & Ballesta-Pagán, J. (2018). La Educación Mediática en Nuestro Entorno: Realidades y Posibles Mejoras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32), 117-132.
- Parlamento Europeo. (2006, diciembre 18). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, pp. 10-18. Recuperado a partir de <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Passarelli, B., Straubhaar, J., & Cuevas-Cerveró, A. (Eds.). (2016). *Handbook of research on comparative approaches to the digital age revolution in Europe and the Americas*. Hershey, PA: IGI Global.
- Reig, D. (2016). TIC, TAC, TEP: Internet como escuela de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, (473), 24-27.
- Rivas, B., Cisneros, J. C., & Gértrudix, F. (2015). Análisis acerca de las claves en las Políticas Educativas para el Empoderamiento Ciudadano. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EduTec)*, (53), 1-19. doi:10.21556/edutec.2015.53.300
- Rodrigo-Moriche, M.P. & Vallejo, S. (2019). Inclusión de máximos para una ciudadanía activa: la participación, el empoderamiento y el emprendimiento social de las personas mayores. En A. De-Juanas & A.E. Rodríguez-Bravo (Coords.), *Educación de Personas Adultas y Mayores* (pp. 291-333). Madrid: UNED.
- Rodríguez, E. & Ballesteros, J. C. (2019). Jóvenes, ocio y TIC. Una mirada a la estructura vital de la juventud desde los referentes del tiempo libre y las tecnologías. *Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud | FAD*. Madrid. doi:10.5281/zenodo.3537638
- Romero, M., & Minelli, J. (2011). La generación net se tambalea: percepción del dominio de las TIC de estudiantes de magisterio. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(3), 265-283.
- Sampedro, B. E. (2015). Las TIC y la educación social en el siglo XXI. *EDMETIC*, 5(1), 8. doi:10.21071/edmetic.v5i1.4014
- Sánchez-Antolín, P., Ramos, F. J., & Santamaría, J. S. (2014). Formación continua y competencia digital docente: El caso de la comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(0), 91-110. doi:10.35362/rie650395
- Santiago, R., & Santoveña, S. M. (2012). La utilización de la web 2.0 por los estudiantes de Sociedad del Conocimiento de Educación Social y Pedagogía de la UNED. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 11(1), 121-133.
- Sarea, A. (2019). Retos del ocio educativo. En I. Alonso Sáez & K. Artetxe (Eds.), *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 15-24). Barcelona: Octaedro.
- SEPE. (2018). Informe de prospección y detección de necesidades formativas 2018. *Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal*, 1, 1-873. Recuperado a partir de <https://www.sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/observatorio/necesidades-formativas.html>
- Soler, P. (2017). Empoderamiento juvenil y Pedagogía Social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 0(30), 13. doi:10.7179/psri\_2017.30.01

- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., & Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (30), 19. doi:10.7179/PSRI\_2017.30.02
- Soler, P., Trull Oliva, C., Rodrigo-Moriche, M. P., & Corbella Molina, L. (2019). El reto educativo del empoderamiento juvenil. En I. Alonso Sáez & K. Artetxe (Eds.), *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 129-143). Barcelona: Octaedro.
- Torres, R. M. (2013). El paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV). Recuperado 1 de octubre de 2019, a partir de <https://otra-educacion.blogspot.com/2014/01/aprendizaje-lo-largo-de-la-vida-alv.html>
- UNESCO. (2008). *ICT competency standards for teachers: policy framework*. United Kingdom. doi:/CI.2007/WS/21
- UNESCO. (2017). *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe*. Paris, Francia. Recuperado a partir de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262860>
- Valdemoros, M. Á., Alonso-Ruiz, R. A., & Codina, N. (2018). Actividades de ocio y su presencia en las redes sociales en jóvenes potencialmente vulnerables. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 0(31), 71. doi:10.7179/PSRI\_2018.31.06
- Van den Bosch, W., Dekelver, J., & Engelen, J. (2010). Inluso: Social software for the social inclusion of marginalized youth. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 19(4), 5. doi:10.18352/jsi.233
- Van Deursen, J., Helsper, E., & Eynom, R. (2014). *Measuring digital skills. From Digital Skills to Tangible Outcomes project report*. Oxford, UK. Recuperado a partir de [www.oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112](http://www.oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112)
- van Dijk, J. A. G. M., & Hacker, K. L. (2018). *Internet and Democracy in the Network Society*. (J. A. G. M. van Dijk & K. L. Hacker, Eds.). New York : Routledge, 2018. |: Routledge. doi:10.4324/9781351110716
- Vasco, M., & Pérez-Serrano, G. (2017). Ocio digital en los jóvenes en dificultad social. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 147-160. doi:10.13042/Bordon.2017.49499
- Viché, M. (2015). El Empoderamiento de los Ciudadanos Internet. *Revista Internacional De Pensamiento Político*, 10, 85-100.
- Viché, M., Zamora-Castillo, A. C., Monclús, C., Susilla, D., Martínez-Agut, M. P., Fenollosa, F., ... Potes, V. (2018). *Ciberanimación: Animación Sociocultural y Ciudadanía digital*. (M. Viché, Ed.). Valencia: Lulu.com.
- Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). Ocio entre pares en la era digital: percepción del ocio conectado juvenil. *Rev. psicol. deport*, 25(supl.2), 61-65.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van Den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. JRC-IPTS. doi:/10.2791/11517
- Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista mexicana de sociología*, 68(3), 551-580.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

**Rodrigo-Moriche, M.P., Goig, R.M., Martínez, I., & Freita, A. (2020).** La competencia digital en los programas de formación de ocio y tiempo libre para jóvenes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35 139-153. DOI:10.7179/PSRI\_2019.35.11

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**M.ª PILAR RODRIGO-MORICHE.** Facultad de Educación y Formación de Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid • Campus de Cantoblanco. C/ Tomás y Valiente, n.º 3, Dcho I-317 - 28049, Madrid. E-mail: pilar.rodrido@uam.es

**ROSA M.ª GOIG MARTÍNEZ.** C/ Juan del Rosal, n.º 14, despacho 216. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). E-mail: rmgoig@edu.uned.es. 28040 Madrid

**ISABEL MARTÍNEZ SÁNCHEZ.** Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I. C/ Juan del Rosal 14, D-216. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia. 28040 Madrid. E-mail: imsanchez@edu.uned.es

**ADA FREITAS CORTINA.** E-mail ada.freitas@predoc.uam.es

## PERFIL ACADÉMICO

**M.ª PILAR RODRIGO-MORICHE.** Doctora en Educación. Profesora del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Posee una trayectoria profesional e investigadora de más de dos décadas en el ámbito educativo de la infancia y la juventud en los ámbitos escolar y social. Es miembro de la Red Ocio-Gune y de la SIPS (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social). Forma parte del Grupo de Investigación EMIPE (Equipo de Mejora Interdisciplinar de la Práctica Educativa) reconocido por la Universidad Autónoma de Madrid, y miembro colaborador del Grupo de investigación TABA International Research (Inclusión social y Derechos Humanos) reconocido por la UNED. Sus líneas actuales de investigación son el empoderamiento juvenil y la inclusión de máximos.

**ROSA M.ª GOIG MARTÍNEZ.** Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Actualmente ocupa el cargo de Coordinadora del Grado en Pedagogía. Forma parte del Grupo Internacional de Investigación sobre Inclusión Social y Derechos Humanos (TABA International Research Group). Sus líneas de investigación se centran, principalmente, en analizar las tecnologías de la información y comunicación y su inclusión en los contextos educativos, investigar e intervenir en el tema de atención a la diversidad, en el ámbito de la educación vial desde la perspectiva de los derechos humanos y valores y jóvenes en exclusión social y el tránsito a la vida adulta. Ha participado en proyectos de investigación nacionales e internacionales y en redes de investigación para la innovación docente. Ha publicado trabajos en revistas de prestigio nacional e internacional y participado en congresos internacionales y nacionales como comunicante y ponente.

**ISABEL MARTÍNEZ SÁNCHEZ.** Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada, realizó el Máster de Intervención en Pedagogía y Psicopedagogía Educativa en esta misma universidad. Obtuvo una beca para la Formación de Profesores Universitarios otorgada por el Ministerio de Educación para completar el doctorado también en la Universidad de Granada. En 2013 alcanzó el título de Doctora. De 2007 a 2015 fue docente en la Universidad de Granada. Desde 2015, es profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, además, ocupa el cargo de Secretaría Adjunta de esta misma Facultad.

Forma parte del Grupo Internacional de Investigación sobre Inclusión Social y Derechos Humanos (TABA International Research Group); grupo de investigación: estrategias metodológicas para la construcción de una red a distancia de tecnología educativa y del Grupo de Investigación: Intervención Socioeducativa.

Trabaja en el campo de la educación superior, la evaluación de la calidad de la educación y los centros educativos, así como la metodología de investigación, donde cuenta con diferentes trabajos publicados tanto a nivel nacional como internacional. Ha participado en Proyectos de Investigación Nacionales e Internacionales, en Redes de Investigación para la Innovación Docente y en Congresos Internacionales y Nacionales como comunicante y ponente.

**ADA FREITAS CORTINA.** Doctora en Educación por el Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Colabora con el grupo de investigación EMIPE (Equipo de Mejora Interdisciplinar de Prácticas Educativas) de la UAM en proyectos sobre exclusión, pobreza, alfabetización digital y competencia digital en la educación obligatoria. Investiga sobre educación mediática, competencia digital, e-learning, tecnologías educativas e innovación docente en la enseñanza superior y la formación del profesorado. Estos trabajos han resultado en algunas publicaciones y comunicaciones para conferencias y seminarios internacionales y nacionales. Profesional con formación multidisciplinar especializada en la gestión de cursos en línea, contenidos digitales y recursos educativos, tanto para la educación superior como para la formación profesional en el ámbito nacional e internacional.

