

**Educación Social en los medios sociales: Una revisión sistemática  
internacional**

**Social Education in social media: An international systematic review**

**Educação Social em Meios de Comunicação Social: Uma Análise Sistemática  
Internacional**

Iñigo Rodríguez Torre  
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)  
Leioa, España  
inigo.rodriquezt@ehu.eus  
ORCID: 0000-0001-7242-6068

Monike Gezuraga Amundarain  
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)  
Leioa, España  
monike.gezuraga@ehu.eus  
ORCID: 0000-0003-0756-1858

Leire Darretxe Urrutxi  
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)  
Leioa, España  
leire.darretxe@ehu.eus  
ORCID: 0000-0001-7468-7915

**Resumen**

**Objetivo.** Establecer el estado de la cuestión con respecto a la profesionalización, al desarrollo y la identidad profesional de la Educación Social en relación a los medios sociales. **Metodología.** Se realizó una investigación cualitativa, concretamente llevando a cabo un análisis del contenido que se realizó a través del software Nvivo 12 Versión Release 1.5. La selección definitiva contenía 22 artículos que fueron revisados y categorizados de manera inductiva-deductiva. **Resultados.** Destaca la necesidad del desarrollo competencial de las educadoras y educadores sociales para un desempeño ético de su labor en el espacio virtual. **Conclusión.** En

la actual sociedad tecnologizada el uso de los medios sociales continúa su ascenso exponencial y la profesión de la Educación Social debe buscar su espacio también en el ámbito virtual.

**Palabras clave:** TICS; desarrollo profesional; ética; identidad profesional; Educación Social.

### **Abstract**

**Objective.** To establish the state of the question with regard to the professionalisation, development and professional identity of Social Education in relation to social media. **Methodology.** Qualitative research was carried out, specifically by conducting a content analysis using Nvivo 12 Version Release 1.5 software. The final selection contained 22 articles that were reviewed and categorised in an inductive-deductive manner. **Results.** It highlights the need for competence development of social educators for an ethical performance of their work in the virtual space. **Conclusion.** In today's technologised society, the use of social media continues its exponential rise and the profession of Social Education must also seek its place in the virtual environment.

**Keywords:** ICT; professional development; ethics; professional identity; Social Education.

### **Resumo**

**Objetivo.** Estabelecer o estado da questão em relação à profissionalização, desenvolvimento e identidade profissional da Educação Social em relação às mídias

sociais. **Metodologia.** Foi realizada uma pesquisa qualitativa, especificamente conduzindo uma análise de conteúdo usando o software Nvivo 12 Version Release 1.5. A seleção final continha 22 artigos que foram revisados e categorizados de forma indutiva-deducativa. **Resultados.** Ela destaca a necessidade do desenvolvimento de competências dos educadores sociais para um desempenho ético de seu trabalho no espaço virtual. **Conclusão.** Na sociedade tecnologizada de hoje, o uso das mídias sociais continua sua ascensão exponencial e a profissão de Educação Social deve também buscar seu lugar no ambiente virtual.

**Palavras-chave:** TICs; desenvolvimento profissional; ética; identidade profissional; educação social.

## 1. Introducción

La sociedad actual recibe muchas denominaciones como sociedad *informacional*, del *conocimiento*, *comunicacional* o red entre otras, siendo Sociedad de la información el término más utilizado internacionalmente (Burch, 2005; Cardoso, 2014; Castells, 2000; Krüger, 2015). En todas las denominaciones destacan la presencia de la tecnología como mediadora, Internet como espacio de comunicación y el contexto de la globalización económica como marco. La sociedad gira de este modo en torno a redes de información, conocimiento y comunicación que son posibles gracias a los avances tecnológicos y que derivan irremisiblemente en la fusión de Internet con la sociedad (Castells, 2000). Otro aspecto reseñable, es el cambio en el modelo económico, en el que la información y el conocimiento han ganado importancia como bienes de consumo (Krüger, 2015). Pero las tecnologías y esta sociedad informacional no son neutras y tampoco son igualitarias, porque la accesibilidad al conocimiento no es la misma para todas las personas y, por tanto, la exclusión se traslada a un mundo virtual supeditado a los intereses de una globalización del conocimiento que se mide en el espejo del capitalismo y el modelo

neoliberal ([Burch, 2005](#); [Krüger, 2015](#)). La Educación Social no es ajena a estos cambios y ha de velar por la igualdad de oportunidades de acceso al conocimiento. En este sentido, y unido al desarrollo profesional, la adquisición de la competencia digital profesional es de obligado cumplimiento, comenzando por la universidad e incidiendo en la actualización constante en el conjunto de habilidades y conocimientos que implican ser competente digital, tales como: conocimientos técnicos, la gestión de la información, la interacción, la netiqueta, la creación y compartición de contenidos, etc. ([Gallardo-Echenique et al., 2015](#); [Gisbert y Esteve, 2011](#); [Vuorikari et al., 2016](#)).

Respecto al desarrollo profesional en general, parte en primer lugar de una conciencia y reflexión de las propias habilidades, la valoración de las necesidades de formación y la colaboración con profesionales del mismo ámbito u otros ([Fullana Noell et al., 2014](#); [Sánchez, 2014](#)). Otros aspectos clave serían: la formación ética que debe conjugarse con la preparación en competencias técnicas ([Casares García et al., 2010](#)); la realización de los distintos periodos de prácticas como primer contacto en muchos casos con el mundo profesional y como conexión entre la teoría y la práctica; y el desarrollo de competencias profesionales, en especial de aquellas que incidan en el aprendizaje continuo ([Pereira Domínguez y Solé Blanch, 2013](#)).

Al igual que ocurre con el desarrollo profesional, la identidad está determinada por las experiencias personales previas a la formación. Su conformación es un proceso en continua evolución, unido a las propias vivencias personales, profesionales y en relación a la comunidad de profesionales y la visibilidad y reconocimiento de la sociedad ([Baptista, 2015](#); [Eslava-Suanes et al., 2018b](#); [García Vargas et al., 2016](#)). La identidad del educador o educadora social está condicionada por la autopercepción de las personas que desempeñan esta profesión, por un corpus de conocimientos propio y una praxis específica marcada por el encargo social que asumen ([Eslava-Suanes et al., 2018a](#); [Eslava-Suanes et al., 2018b](#); [Sáez Carreras, 2005](#)). En este sentido, huelga decir que el componente ético y deontológico condiciona en gran medida la definición de dicha identidad ([Baptista, 2015](#); [Eslava-Suanes et al., 2018a](#); [Eslava-Suanes et al., 2018b](#)), que, a su vez, viene

determinada por una definición de la Educación Social y unas competencias y funciones compartidas que están recogidas dentro de los *Documentos Profesionalizadores* (ASEDES, 2007).

Tanto el desarrollo como la identidad profesional se relacionan estrechamente con el proceso reciente de profesionalización de la Educación Social. La incapacidad del sistema educativo para dar respuestas a todas las necesidades en relación al currículo transversal y los encargos sociales unidos al estado del Bienestar han desencadenado que esta ocupación haya pasado a ser una profesión (Amador Muñoz et al., 2014; Caride et al., 2015). En este sentido, la creación de la Diplomatura universitaria por medio del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto supuso uno de los puntos de inflexión más significativos. Por lo tanto, el proceso de profesionalización de la Educación es histórico y está determinado por diversos actores como profesionales, personas usuarias, universidad, estado y mercado (Sáez Carreras, 2005). En un campo profesional tan diverso, y que contiene multitud de áreas reconocidas de actuación, la profesionalización va unida al grado de desarrollo de cada ámbito, siendo, por tanto, un proceso complejo y multidimensional que se encuentra en construcción y en el que áreas como la virtual están aún lejos de alcanzar un grado de profesionalización óptimo (Amador Muñoz et al., 2014).

## **2. Método**

La investigación en Educación Social en el estado español es un ámbito en desarrollo precisamente en relación al tema de estudio del presente artículo, es decir, la profesionalización, la identidad y el desarrollo profesional. En este sentido, cuando se aborda un trabajo de revisión de literatura como el que nos ocupa, nos encontramos con dificultades en cuanto a estudios que se sitúen en el habla castellana y resulta necesario recurrir a un abordaje internacional (Montserrat y Melendro, 2017).

Es en este punto en el que nos enfrentamos a otra dificultad añadida, que es la de la denominación de la *Educación Social* a nivel europeo e internacional, ya que no existe una convergencia y nos enfrentamos a una diversidad de nomenclaturas como *Social Pedagogy*, *Social Work Education*, *Social Work* con infinidad de matices. Asimismo, esta diversidad de denominaciones ha dificultado la cohesión y la fortaleza de la profesión a nivel europeo e internacional ([Llena Berñe, 2014](#)). Si nos limitamos a Europa, “la distinción entre Trabajo Social y Educación Social es más clara en unos países que en otros” ([Viana-Orta et al., 2018, p.46](#)) y es la denominación *Social Work* la que aglutina a la profesión en la mayor parte de los países ([Sánchez-Valverde, 2018](#)). Teniendo en cuenta estos condicionantes, en la presente investigación se optó por un enfoque internacional en el que se incluyeran las denominaciones *Social Education*, *Social Work* y *Social Pedagogy*.

## **2.1 Tipo de estudio**

El presente estudio es de tipo cualitativo exploratorio basado en una revisión sistemática internacional de literatura que se apoya en el protocolo desarrollado por [Hempel \(2020\)](#) que, a su vez, toma como referencia la herramienta PRISMA-P. En este caso, se utilizó el diagrama de Venn para identificar los tres bloques temáticos (a. identidad profesional, desarrollo profesional, profesionalización; b. Educación Social; c. Web 2.0) que se traducen en la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuál es el estado de la cuestión de la identidad, el desarrollo profesional y la profesionalización de la Educación Social en la Web 2.0?*, que tal y como señala ([Hempel, 2020](#)) indica el foco de la revisión.

## **2.2 Fuentes de información**

La revisión se efectuó en las bases de datos WOS (Web of Science) y *Scopus* examinándose artículos publicados en revistas internacionales entre los años 2012 y 2021. Dicha revisión se realizó por medio de pares incluyendo los mismos bloques temáticos, pero adaptando la ecuación de búsqueda a cada base. Se utilizó la

opción de búsqueda avanzada indicando los términos en inglés en relación a las temáticas identificadas y aplicándose a los títulos, los resúmenes y las palabras clave de los artículos. Concretamente para el bloque temático de desarrollo profesional, identidad profesional y profesionalización se utilizaron los términos professional development, professional identity, professionalization, professionalize; en Educación Social los términos de social education, social work, social pedagogy, social educator, social educators, social worker, social workers, social pedagogy, social pedagogue, social pedagogues; y para Web 2.0 los términos de web 2.0, blog, virtual, digital.

### **2.3 Criterios de selección**

En las dos bases de datos consultadas se establecieron los mismos filtros en la búsqueda avanzada: periodo de tiempo (desde 2012 hasta 2021); tipo de documento (artículos originales sometidos a evaluación por pares); fuente (revistas internacionales); e idiomas (inglés y castellano). A continuación, en la fase inicial, se realizó una revisión de pares centrada en los resúmenes con el objetivo de seleccionar la muestra definitiva para el análisis posterior del contenido. Para ello se han aplicado los siguientes criterios de inclusión: hace referencia a la identidad, al desarrollo profesional y/o a la profesionalización del(a) educador(a) social; hace referencia a la profesión y profesionales de la Educación Social; hace referencia a espacios web 2.0 (Blogs, webs, foros, wikis, RRSS...) de profesionales de la Educación Social. Y los siguientes criterios de exclusión: hace referencia a otras profesiones; desarrolla otros temas; hace referencia a otras profesiones; hace referencia a espacios de otras profesiones; se trata de espacios presenciales.

### **2.4 Proceso de selección**

El proceso de selección se desarrolló en tres fases. En la primera búsqueda avanzada, después de aplicar los filtros, se recogieron un total de 66 artículos, 43 de Web of Science y 23 de Scopus. A continuación, se procedió a identificar y

eliminar los 21 duplicados y se detectó un artículo que no se ajustaba a los criterios de los filtros utilizados resultando una muestra de 44 artículos. Por último, tras realizar el cribado basado en los criterios de inclusión y exclusión establecidos se realizó la selección definitiva de 22 artículos. Incluyendo todos ellos en el gestor bibliográfico Mendeley.

## **2.5 Análisis de los datos**

Para el análisis de los datos se utilizó el software NVivo 12 Versión Release 1.5. partiendo de un sistema categorial previo de cuatro temáticas establecidas acorde con el objetivo de la revisión (desarrollo profesional, identidad profesional, profesionalización y web 2.0). En el análisis de los artículos emergió una subcategoría en la relativa a la Web 2.0 en relación a la ética. Asimismo, se realizaron distintas búsquedas de texto (Frecuencia de palabras, análisis de conglomerados, nube de palabras) de cara a identificar los conceptos clave de cada categoría. A continuación, de cara a la profundización en el análisis y establecer relaciones, se realizaron mapas jerárquicos y consultas de grupo que indicaron la presencia de los temas y de los artículos en la categorización y por último se realizaron matrices de codificación, y referencias cruzadas que posibilitaron establecer relaciones entre categorías como por ejemplo entre la Web 2.0 y el desarrollo profesional o cruzar las temáticas con distintos atributos como el año de publicación.

## **3. Resultados**

### **3.1 Caracterización del material analizado**

Finalmente se analizaron 22 artículos internacionales extraídos de las bases de datos WOS y Scopus de los cuales 12 siguen un método cualitativo, 5 cuantitativo y 2 mixto, habiéndose analizado igualmente 1 revisión sistemática y 2 revisiones teóricas. En cuanto a los instrumentos y técnicas utilizadas, destacan el uso del cuestionario en 10 investigaciones, siendo 4 de carácter cualitativo, 4 cuantitativo y 2 mixto, y el estudio de caso aplicado en 6 ocasiones. La búsqueda



se centró en las publicaciones comprendidas entre los años 2012 y 2021 observándose cómo en el año 2017 hubo un momento de inflexión en el que el tema suscitó un gran interés, habiéndose publicado 7 de los 22 artículos de la revisión definitiva y 10 de los 44 de la selección intermedia. En relación al lugar de publicación, los artículos provienen de 9 países de tres continentes, destacando Estados Unidos con 5 artículos, seguidos por España e Inglaterra con 4. Los continentes con mayor número de publicaciones son Europa y América, ambos con 9 publicaciones del total de la muestra (n=22). En relación con las temáticas desarrolladas en los artículos, la totalidad aborda la Web 2.0 (n=22) mientras que el 59,1% (n=13) se ocupa del desarrollo profesional, el 31,8% (n=7) de la ética profesional y el 27,3% (n=6) de la identidad profesional.

### **3.2 Los medios sociales y la Educación Social**

La sociedad tecnologizada y digital actual está imbuida en un cambio continuo y rápido, que provoca la obsolescencia en la información ([Chan & Holosko, 2017](#); [García-Castilla et al., 2018](#)). Las fronteras entre el mundo físico y el virtual son cada vez más difusas, produciéndose una influencia cada vez mayor del ciberespacio en el espacio presencial. La visión de la comunicación desde la inmediatez y desde la linealidad se quebranta ante una comunicación atemporal en la que se interactúa de manera síncrona o asíncrona. Del mismo modo, se borran las distancias geográficas que ya no son un impedimento para que las personas se congreguen en torno a intereses comunes o accedan a determinados recursos ([Álvarez Plazas y Bautista Joaqui, 2021](#); [Cooner et al., 2020](#); [Dodsworth et al., 2013](#)). En este contexto, el uso de los medios sociales sigue aumentando en relación al desarrollo del activismo, la denuncia, la movilización y el debate en la red ([Stanfield et al., 2017](#)), y se puede decir que han transformado la interacción entre las personas teniendo cuatro características diferenciadoras con respecto a las presenciales: “la persistencia, la posibilidad de búsqueda, la posibilidad de réplica y la escalabilidad” ([Boyd, 2007;2010 citado en Fang et al., 2014, p. 801](#)).

Dentro de estos espacios encontramos diversidad de tipologías como las redes

sociales (Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram o Pinterest entre otras), los blogs en sus diferentes plataformas como Blogger o Wordpress, los microblogs como Twitter o Tumblr o los marcadores sociales como Diigo, Delicious o Digg (Baker & Hitchcock, 2017; Stanfield et al., 2017). Las redes sociales y en concreto Facebook se pueden considerar actualmente como el mayor representante de la interacción virtual (Álvarez Plazas y Bautista Joaqui, 2021). Estos espacios también son los más usados por profesionales de la Educación Social tanto en la vida personal como en la profesional. De hecho, cada vez más profesionales utilizan los medios sociales en su práctica (Chan & Holosko, 2017).

Las utilidades de los medios sociales en el desempeño profesional son diversas, comenzando por un lado, por el apoyo informal, el autocuidado, la comunicación, la generación de comunidad, la búsqueda de información, el aprendizaje colaborativo, el análisis y la reflexión entre profesionales (Dodsworth et al., 2013; Fang et al., 2014; Gandy-Guedes et al., 2016; García-Castilla et al., 2018; Stanfield et al., 2017), y por otro, siendo unas herramientas muy útiles para el seguimiento y monitoreo de las personas usuarias (Cooner et al., 2020) o para su empoderamiento o el acceso a distintos recursos (García-Castilla et al., 2018). En relación a las dificultades del uso de los medios sociales por parte de profesionales, una de las más evidentes es la de mantenerse actualizadas/os (Chan & Holosko, 2017; Cooner et al., 2020). En este sentido, es necesaria una formación apropiada de profesionales en el futuro que incida en una reflexión crítica y en el desarrollo de una competencia digital adecuada para manejarse en el entorno virtual y capacitar a la ciudadanía (Baker & Hitchcock, 2017; García-Castilla et al., 2018). Asimismo, es crucial que dispongan de un marco conceptual perdurable que les permita conectar las herramientas con la práctica de manera correcta, sabiendo aprovechar sus posibilidades (Chan & Holosko, 2017). La digitalización trae consigo la necesidad de una reflexión continua que articule la ubicación de la Educación Social en relación al contexto digital como espacio de la práctica profesional (Taylor, 2017) con el objeto de aprovechar las oportunidades que ésta brinda y abordar los desafíos que implica principalmente respecto a la ética profesional (Beaumont et al., 2017) tal y como analizaremos en profundidad más adelante.

### 3.3 El desarrollo de la identidad profesional en la Educación Social a través de la web 2.0

El espacio 2.0. ha supuesto una importante plataforma para el encuentro, la relación y el desarrollo de una identidad profesional (Blakemore & Agllias, 2019; Ruiz Aguirre et al., 2015). Las Tecnologías de la comunicación, ya desde la etapa de formación inicial, han contribuido a conectar al alumnado de Educación Social y a la conformación de su identidad como educadoras y educadores. Es este, el escenario cibernético, un espacio generador de lazos, emociones, deseos, apoyos, etc., que afianzan el sentimiento de pertenencia al grupo profesional (Álvarez Plazas y Bautista Joaqui, 2021).

Las motivaciones que llevan a estudiantes y/o profesionales de la Educación Social a utilizar el espacio virtual son diversas, entre otras: la oportunidad de ampliar los vínculos establecidos de manera presencial, generar canales de información que superen las barreras de lo geográfico, la participación en diversos foros (seminarios, congresos...), o la búsqueda de apoyo entre pares profesionales (Álvarez Plazas y Bautista Joaqui, 2021; Boddy & Dominelli, 2017). Cabezas González y Casillas Martín (2019) además, señalan que la mayoría de educadores y educadoras sociales encajan en el perfil de *usuario/a multidispositivo*, ya que se manejan con más de uno (ordenador, móvil, tablet, etc.). Indicar que estas relaciones en el entorno virtual de las que hablábamos, vienen influenciadas por el género o la clase entre otros aspectos, del mismo modo, dentro de la funcionalidad que se les atribuye, la edad tiene un peso importante, por ejemplo, es habitual que alumnado en sus últimos cursos de carrera empiece a interesarse por ofertas laborales, o que profesionales ya en activo y con ciertos años de experiencia, utilicen estos espacios como plataforma de defensa individual y colectiva (Álvarez Plazas y Bautista Joaqui, 2021; Boddy & Dominelli, 2017).

Hablamos de la construcción de esta identidad como un proceso dinámico y unido a las interacciones que se dan en la red de contactos (Ruiz Aguirre et al., 2015). En

relación a lo anterior, [Beaumont et al. \(2017\)](#) subrayan el desarrollo de un sentido de identidad profesional a través del vínculo y el compromiso que se crea con los contactos establecidos. La identidad profesional, por tanto, es una identidad individual, colectiva, y un espacio donde acercarnos a nuevos retos y repensar la profesión ([Blakemore & Agllias, 2020](#)). Del mismo modo, es un espacio cargado de valores y principios comunes, donde además se trabaja por un reconocimiento y reputación de la profesión ([Kirwan & Mc Guckin, 2014](#)). Asimismo, [Ruíz Aguirre et al. \(2015\)](#) consideran el espacio virtual como oportunidad de construcción de esta identidad profesional. En esta línea, existen estudios como el de [Cabezas González y Casillas Martín \(2019\)](#), que señalan una actitud positiva hacia el uso de estas herramientas por parte de estudiantes, pero también existen los que señalan dudas en su uso, en términos de que se entiende la profesión como un trabajo intrínsecamente de personas, donde la tecnología puede entrar a distorsionar el mismo. También emergen algunas voces preocupadas con aspectos éticos, de confidencialidad de datos, etc. ([Beaumont et al., 2017](#)).

### **3.4 La irrupción de la web 2.0 en la profesionalización de la Educación Social**

En la era de la digitalización se espera que educadores y educadoras sociales, al igual que otras profesiones afines, tengan una mayor presencia en el espacio virtual ([Dodsworth et al., 2013](#)). Es importante, además, tener en cuenta que el mundo joven es un mundo tecnologizado, en la medida en que trabajamos con éste es preciso que habitemos este espacio virtual ([Fang et al., 2014](#)). Así pues, en la actualidad podemos hablar de una perspectiva postmodernista del profesionalismo y de la profesionalización unida a la web 2.0. ([Kirwan & Mc Guckin, 2014](#)). [García-Castilla et al. \(2018\)](#) habla de la e-educación social, como un espacio profesional normalizado, donde profesionales aprovechan las experiencias de otras y otros compañeros, y tienen la posibilidad de aprender de buenas prácticas profesionales, etc. La [Rose & Detlor \(2021\)](#) señalan que la participación de

educadoras y educadores en el espacio virtual implica adoptar un espacio público de definición de la profesión, y añade además una ampliación de desarrollo de la misma. Este escenario implica que los nuevos planes de estudio deben incorporar el trabajo competencial en la tecnología comunicativa aplicada a la profesión de forma más intensa (García-Castilla et al., 2018). Esta incidencia además deberá darse no sólo en los planes de estudio en Grado, sino que también en el ámbito de los postgrados y de especialización. Estos avances en la profesionalización y en los nuevos espacios que la profesión abarca, no están exentos de riesgos con respecto a los derechos profesionales, ya que, ante una posible invasión personal en el ejercicio profesional en este medio, puede producirse un abuso por parte de las entidades en las que se trabajan, donde podría empujarse a profesionales a jornadas de trabajo sin control. Asimismo, es importante garantizar que se dé un equilibrio entre la comunicación online y offline y que se puedan establecer relaciones de confianza, tan importantes en el vínculo educativo (Cooner et al., 2020; Dodsworth et al., 2013; Fang et al., 2014; Gandy-Guedes et al., 2016; García-Castilla et al., 2018).

### **3.5 El desarrollo profesional y la competencia digital profesional**

Actualmente es improbable que la juventud sólo se comunique a través de los medios tradicionales (Boddy & Dominelli, 2017), siendo una generación nacida en la era digital que convive a diario con la tecnología (Cabezas González y Casillas Martín, 2019). La juventud ha aprendido a utilizar las TIC de manera autónoma, pero necesita aprender su uso desde el punto de vista académico y profesional (Cabezas González y Casillas Martín, 2018). El alumnado de Educación Social percibe que no tiene la preparación para educar en la Sociedad red, siendo necesario trabajar en su formación inicial la competencia digital (Cabezas González y Casillas Martín, 2019).

Por consiguiente, alumnado y profesionales del siglo XXI necesitan una alfabetización fundamental con los medios sociales ya que las universidades,

agencias gubernamentales y organizaciones sin ánimo de lucro cada vez más utilizan estas plataformas para compartir información (Baker & Hitchcock, 2017). Es decir, necesitan una alfabetización digital (Hitchcock & Batista, 2013, citado en Blakemore & Agllias, 2020) reconociendo que la alfabetización digital conlleva complejas relaciones entre individuos, tecnologías y contextos en los que se usan (La Rose & Detlor, 2021).

Existe un consenso general de que el alumnado necesita comprender las nuevas tecnologías (Boddy & Dominelli, 2017; Fang et al., 2014; Stanfield et al., 2017; Taylor, 2017; Westwood, 2014, citado en Blakemore & Agllias, 2020). El ciberespacio supone para ciertos estudiantes y profesionales una oportunidad para conocer ofertas laborales, compartir herramientas prácticas para su desempeño institucional y crear puentes de comunicación (Álvarez Plazas y Bautista Joaqui, 2021). Actualmente el alumnado utiliza las tecnologías sociales y digitales necesitando tanto los conocimientos como las habilidades para usarlas en los contextos profesionales (Baker & Hitchcock, 2017) y reconociendo que los medios sociales pueden ser herramientas para el desarrollo profesional y el aprendizaje permanente (Baker & Hitchcock, 2017). En un estudio realizado por Cabezas González y Casillas Martín (2017) se concluye que los hombres utilizan mejor los ordenadores y herramientas de trabajo colaborativo, mientras que las mujeres muestran una actitud más positiva sobre la idea de que el educador o educadora social sea una profesional competente en TIC. Además, señalan que estudiantes de Educación Social de Galicia, Cataluña, Extremadura y País Vasco son los que más importancia otorgan tanto a la necesidad como a la utilidad de las TIC en el futuro y desarrollo profesionales, pero aun así en general, el alumnado tiene un alto conocimiento de los dispositivos, pero no una competencia digital óptima.

Las tecnologías de la información han contribuido al cambio social, siendo primordial su uso en el ámbito educativo para la formación inicial y el desarrollo profesional de profesionales del futuro (García-Castilla et al., 2018). En una sociedad digitalmente interconectada que varía vertiginosamente, la profesión debe reflexionar para elaborar enfoques para el desarrollo profesional, la práctica y el apoyo al personal

(Cooner et al., 2020). Según McAuliffe (2014, citado en Beaumont et al., 2017) términos como e-profesionalismo, ciber-ética y la alfabetización digital actualmente suponen un conjunto de habilidades profesionales dentro del panorama online. Es decir, que desde el mundo profesional se está cada vez más obligado a participar en la práctica y actividades de desarrollo profesional en línea (Beaumont et al., 2017). Responder a los retos sociales actuales demanda un análisis profundo de la experiencia de profesionales en el uso de las redes sociales (Stanfield et al., 2017). Kirwan & Mc Guckin (2014) señalan que se deben comprometer con este nuevo ciberespacio social existente en el que se desarrollan nuevas formas de interacción social en la sociedad. En esta línea, el educador o educadora social debe formarse en TIC como requisito inevitable de la época en la sociedad de la información (Cabezas González y Casillas Martín, 2017). La competencia digital desde el punto de vista del educador o educadora social es:

el conjunto de conocimientos, procedimientos, habilidades, valores y actitudes sobre las TIC que debe poseer para que, profesionalmente, sea capaz de: alfabetizar tecnológicamente a sus educandos, colaborar en la erradicación de la brecha digital, contribuir a que los ciudadanos no se queden al margen de la sociedad de la información y el conocimiento (e-exclusión), trabajar en aras de la e-inclusión y hacer posible el empoderamiento de las personas y los colectivos sociales por medio de las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). (Reig, 2012, citado en Cabezas González y Casillas Martín, 2017, p.62).

### **3.6 La cuestión ética en el uso profesional de los medios sociales**

La presencia de las TIC y de los medios sociales en la sociedad es un hecho del que la profesión de la Educación Social no puede mantenerse al margen (Cabezas González y Casillas Martín, 2017). Los nuevos retos éticos que plantean el uso de las tecnologías tanto de las personas atendidas como en relación al uso profesional de las mismas, exigen una comprensión profunda de las implicaciones éticas que comportan y que no pueden abordarse de manera simple o lineal (Boddy

& Dominelli, 2017; Reamer, 2015). Las educadoras y educadores sociales se enfrentan a dificultades que atañen a su propio uso de los medios sociales tales como la gestión de la identidad, la huella digital profesional, el establecimiento de límites entre la vida profesional y personal o el monitorear a las personas usuarias sin su consentimiento (Beaumont et al., 2017; Boddy & Dominelli, 2017; Cooner et al., 2020) y a las personas con las que interviene en relación a aspectos como la disminución de la empatía, la ciberseguridad, la privacidad, la accesibilidad, la netiqueta, la gestión de datos, la autoría, etc. (Blakemore & Agllias, 2020; Boddy & Dominelli, 2017).

Profesionales de la Educación Social deben estar alerta para evitar o en su caso intervenir en interacciones abusivas o en el ejercicio de la violencia en la red (Boddy & Dominelli, 2017), y del mismo modo, potenciar la autonomía de las personas en su uso evitando hacer daño (Goldingay & Boddy, 2016). Ante este contexto es necesario que la profesión se detenga por un momento y que las organizaciones profesionales tanto nacionales como mundiales, las instituciones y las entidades en las que se desarrollan su práctica profesional, caminen hacia la creación de un marco mínimo común que defina las directrices generales y aborde los límites legales y éticos en este espacio virtual (Beaumont et al., 2017; Boddy & Dominelli, 2017; Cooner et al., 2020; La Rose & Detlor, 2021). Los códigos éticos anteriores no son adecuados para la red, ya que no abordan las especificidades de la acción social en este ámbito (Boddy & Dominelli, 2017). Se deben desarrollar por tanto protocolos que aseguren el respeto a la privacidad y a la confidencialidad de las personas valiéndose de herramientas como la tecnología de encriptación (Reamer, 2015).

La formación superior debería incorporar a su currículo el uso ético de los medios sociales de manera explícita, capacitando a estudiantes para que adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para su uso adecuado (Boddy & Dominelli, 2017; Kirwan & Mc Guckin, 2014; Ricciardelli et al., 2020). En este sentido, el alumnado debe avanzar en una competencia digital ética que vaya más allá del mero manejo de las tecnologías, profundizando en las implicaciones éticas



del espacio virtual e incidiendo en los valores y en las actitudes (Blakemore & Agllias, 2020; Cabezas González y Casillas Martín, 2017; Cabezas González y Casillas Martín, 2019). Del mismo modo, deben ser capaces de poner y defender límites profesionales en el desempeño virtual (Boddy & Dominelli, 2017) y ser competentes en capacitar, empoderar y proteger a las personas en el uso crítico de las tecnologías (Cabezas González y Casillas Martín, 2017; Cooner et al., 2020). Además, las investigaciones deben otorgar una base fundamentada a la formación de un uso ético de los medios sociales (Boddy & Dominelli, 2017). En relación con las claves a las que ha de atender la profesión, es manifiesto que el uso de los medios sociales de una manera ética repercute en el avance del desarrollo profesional, tanto individual como colectivo (Beaumont et al., 2017). A este respecto, la Educación Social debe adaptar su utilización a los distintos ámbitos de acción (Cabezas González y Casillas Martín, 2019).

Por lo tanto, el reto de la profesión es beneficiarse de las potencialidades de los medios sociales de una manera ética, evitando así los posibles perjuicios a las personas (Boddy & Dominelli, 2017), manteniéndose alerta y analizando continuamente la práctica de manera crítica debido a los continuos cambios en el espacio virtual. Su objetivo ha de ser evitar nuevos riesgos de vulnerabilidad y exclusión abogando por la justicia social en la red (Boddy & Dominelli, 2017; Cabezas González y Casillas Martín, 2017; Stanfield et al., 2017).

#### **4. Discusión**

Tal y como hemos podido ver, esta revisión sistemática nos ha llevado a tener que hacer una búsqueda internacional, ya que no existen muchos trabajos en nuestro contexto más cercano (1/3 de los trabajos analizados pertenecen al contexto europeo) y menos aún (alrededor de 1/4) que sean en habla castellana, algo que ya señalaban Montserrat y Melendro (2017) en su investigación previa. Otro aspecto que hemos podido corroborar en este análisis es que, la mayoría de los trabajos estudiados utilizan el concepto *Social work* (18 sobre 22) para hacer referencia al ámbito de trabajo de la Educación Social, idea que también destacaba

Sánchez-Valverde (2018). Tras el análisis realizado y una vez hecha la lectura de resultados, podemos decir que, en consonancia con lo que otros estudios reflejan (Castells, 2000; Krüger, 2015), una de las ideas que ha emergido con más fuerza es la realidad de que lo virtual ha venido para quedarse. Esto hace que la Educación Social deba poner su mirada en el espacio virtual como un ámbito de encuentro, de desarrollo identitario, profesional, y de profesionalización de la misma, todo ello en el marco de la *Sociedad informacional* (Cardoso, 2014; Castells, 2000).

Esta revisión también nos ha llevado a constatar que este escenario nos empuja a realizar una actualización del desarrollo competencial de educadoras y educadores sociales, que deben *saber moverse* en el espacio virtual, no sólo desde el manejo de las propias herramientas y tecnologías de las que nos servimos, sino que también, desde un uso consciente, crítico y ético de las mismas, lo cual se alinea con contribuciones de trabajos previos (Gisbert y Esteve, 2011; Vuorikari et al., 2016). Para finalizar, recordar que este estudio no pretendía acercarse intencionadamente a cuestiones éticas, pero éstas también han emergido con fuerza en relación a elementos relativos a: la huella digital; a los límites entre vida profesional y personal; a los límites éticos en el espacio virtual; etc. (Beaumont et al., 2017; Boddy & Dominelli, 2017; Cooner et al., 2020), lo cual viene a reforzar algunas ideas que ya aportaban Burch (2005) o Krüger (2015), en relación, por ejemplo, a los problemas de supeditación que puede acarrear esta traslación al mundo virtual. Aspectos todos estos, que creemos, deben ser considerados en los futuros planteamientos de formación de educadoras y educadores sociales, tanto desde la formación inicial, como desde la formación continua.

## 5. Conclusiones

Esta revisión permite concluir que los medios sociales están repercutiendo en las profesiones vinculadas al *Social Work*, aspecto clave a considerar tanto desde las formaciones iniciales como desde la formación continua. Asimismo, la identidad profesional, la profesionalización y el desarrollo profesional están

estrechamente vinculados a este mundo virtual en el que nos encontramos. La ética ha sido una categoría emergente que ha surgido a la hora de analizar los resultados. Esto nos lleva a matizar que la profesión de Educación Social, junto con otras, tienen que crear un debate profundo sobre aspectos relacionados con cuestiones éticas que están surgiendo en estos últimos años. Destacamos la necesidad de seguir investigando en Educación social y de promover su conocimiento y reconocimiento a nivel internacional.

## 6. Referencias (Las referencias utilizadas en el análisis aparecen marcadas con un asterisco.)

\*Álvarez Plazas, A. Y. y Bautista Joaqui, H. E. (2021). Vínculos, redes y relaciones virtuales en el proceso de agremiación estudiantil de Trabajo Social en Colombia. *Trabajo Social*, 23(1), 295–316. <https://doi.org/10.15446/ts.v23n1.87719>

Amador Muñoz, L., De, Macarena Ibáñez, M., Cárdenas Rodríguez, M. del R. y Terrón Caro, M. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 51–70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4672196.pdf>

ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES. <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

\*Baker, L. R., & Hitchcock, L. I. (2017). Using Pinterest in Undergraduate Social Work Education: Assignment Development and Pilot Survey Results. *Journal of Social Work Education*, 53(3), 535–545. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1272515>

Baptista, I. (2015). Educadores Sociais: Uma identidade profissional em construção. *Praxis Educare*, 1, 9–11. <http://www.aptses.pt/revista-praxis-educare/#1601560781694-d9980cd7-17cd>

- \*Beaumont, E, Chester, P., & Rideout, H. (2017). Navigating Ethical Challenges in Social Media: Social Work Student and Practitioner Perspectives. *Australian Social Work*, 70(2), 221–228. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2016.1274416>
- \*Blakemore, T, & Agllias, K. (2020). Social media, empathy and interpersonal skills: social work students' reflections in the digital era. *Social Work Education*, 39(2), 200–213. <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1619683>
- \*Boddy, J., & Dominelli, L. (2017). Social Media and Social Work: The Challenges of a New Ethical Space. *Australian Social Work*, 70(2), 172–184. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2016.1224907>
- Burch, S. (2005). ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? En A. Ambrosi, V. Peugeot, & D. Pimienta (Eds.), *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. (pp. 1–11). C&F Éditions. <https://radioslibres.net/wp-content/uploads/media/uploads/analfatecnicos/76.SociedadDeLaInformacionYConocimiento-SallyBurch.pdf>
- \*Cabezas González, M, y Casillas Martín, S. (2017). ¿Son los futuros educadores sociales residentes digitales? TT - Are Future Social Educators Digital Residents? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 61–72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1369>
- \*Cabezas González, M., & Casillas Martín, S. (2018). Social Educators: A Study of Digital Competence from a Gender Differences Perspective. *Croatian Journal of Education*, 20(1), 11–42. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i1.2632>
- \*Cabezas González, M, y Casillas Martín, S. (2019). Las Educadoras y Educadores Sociales ante la Sociedad red. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 27(104), 521–542. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701360>

- Cardoso, G. (2014). De la Comunicación de Masa a la Comunicación en Red: Modelos Comunicacionales y la Sociedad de la Información. *Portal de La Comunicación InCom-UAB*, 12. <http://hdl.handle.net/10071/14386>
- Caride, J.A., Gradaille, R. & Caballo, B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37, 148, 4-11. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000200016&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016&lng=es&tlng=es).
- Casares García, P. M., Carmona, G., y Martínez-Rodríguez, F. M. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número Especial, 1–15. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412010000300004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412010000300004&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Castells, M. (2000) Internet y la sociedad red. *Conferencia inaugural del programa de doctorado de la sociedad y el conocimiento y la información de la Universitat Oberta Catalunya*. <https://www.alfabetizaciondigital.redem.org/wp-content/uploads/2017/05/Internet-y-la-sociedad-red..pdf>
- \*Chan, C., & Holosko, M. J. (2017). The utilization of social media for youth outreach engagement: A case study. *Qualitative Social Work*, 16(5), 680–697. <https://doi.org/10.1177/1473325016638917>
- \*Cooner, T. S., Beddoe, L., Ferguson, H., & Joy, E. (2020). The use of Facebook in social work practice with children and families: exploring complexity in an emerging practice. *Journal of Technology in Human Services*, 38(2), 137–158. <https://doi.org/10.1080/15228835.2019.1680335>
- \*Dodsworth, J., Bailey, S., Schofield, G., Cooper, N., Fleming, P., & Young, J. (2013). Internet technology: An empowering or alienating tool for

communication between foster-carers and social workers? *British Journal of Social Work*, 43(4), 775–795. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcs007>

Eslava-Suanes, M. D., González-López, I., y De-León-Huertas, C. (2018a). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 53–76. <https://doi.org/10.14201/eks20181915376>

Eslava-Suanes, M. D., González-López, I., y De-León-Huertas, C. (2018b). La voz de los profesionales de la educación social en España y Francia: la identidad autopercibida. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, 10. <https://doi.org/10.5944/reec.32.2018.22701>

\*Fang, L., Mishna, F., Zhang, V. F., Van Wert, M., & Bogo, M. (2014). Social Media and Social Work Education: Understanding and Dealing with the New Digital World. *Social Work in Health Care*, 53(9), 800–814. <https://doi.org/10.1080/00981389.2014.943455>

Fullana Noell, J., Pallisera Díaz, M., Paludàrias Martí, J. M., y Badosa, M. (2014). El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo. Una experiencia en el grado de Educación social. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 373–397. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6413>

Gallardo-Echenique, E. E., Minelli De Oliveira, J., Marqués-Molias, L., & Esteve-Mon, F. (2015). Digital Competence in the Knowledge Society. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 1–16. <https://jolt.merlot.org/vol11no1/abstracts.htm>

\*Gandy-Guedes, M. E., Vance, M. M., Bridgewater, E. A., Montgomery, T., & Taylor, K. (2016). Using Facebook as a tool for informal peer support: a case example. *Social Work Education*, 35(3), 323–332. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1154937>

\*García-Castilla, F. J., De-Juanas Oliva, Á., Virseda-Sanz, E., & Páez Gallego, J.

- (2018). Educational potential of e-social work: social work training in Spain. *European Journal of Social Work*, 22(6), 897–907. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1476327>
- García Vargas, S. M., González Fernández, R., y Martín-Cuadrado, A. M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 28, 245. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2016.28.18](https://doi.org/10.7179/psri_2016.28.18)
- Gisbert, M., y Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48–59. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359>
- \*Goldingay, S., & Boddy, J. (2016). Preparing Social Work Graduates for Digital Practice: Ethical Pedagogies for Effective Learning. *Australian Social Work*, 70(2), 209–220. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2016.1257036>
- Hempel, S. (2020). *Conducting your literature review*. American Psychological Association.
- \*Kirwan, G., & Mc Guckin, C. (2014). Digital Natives or Digitally Naïve? E-professionalism and Ethical Dilemmas Among Newly Graduated Teachers and Social Workers in Ireland. *Journal of Technology in Human Services*, 32(1–2), 119–132. <https://doi.org/10.1080/15228835.2013.858096>
- Krüger, K. (2015). El concepto de “sociedad del conocimiento.” *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11(683). <http://www.ub.es/geocrit/b3w->
- \*La Rose, T., & Detlor, B. (2021). Social Work Digital Storytelling Project: Digital Literacy, Digital Storytelling, and the Makerspace. *Research on Social Work Practice*. <https://doi.org/10.1177/1049731521992427>
- Llena Berñe, A. (2014). Educación social en la Unión Europea. *RES: Revista de*

*Educación Social*, 19, 1–20. [https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/eseu\\_res\\_19.pdf](https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/eseu_res_19.pdf)

Montserrat, C., y Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XX1*, 20(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.19034>

Pereira Domínguez, C., y Solé Blanch, J. (2013). La cualificación profesional en Educación Social: el papel del Prácticum. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 21, 237. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2013.21.11](https://doi.org/10.7179/psri_2013.21.11)

\*Reamer, F. G. (2015). Evolving Ethical Standards in the Digital Age. *Australian Social Work*, 70(2), 148–159. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2016.1146314>

\*Ricciardelli, L. A., McGarity, S., & Nackerud, L. (2020). Social work education and the recognition of rights in the digital tech age: implications for professional identity. *Social Work Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1805427>

\*Ruíz Aguirre, E. I., Martínez De La Cruz, N. L., Galindo González, R. M., y Galindo González, L. (2015). Representación de la identidad profesional de estudiantes en educación del sistema virtual. *CAMPUS VIRTUALES*, 4(1), 84–97. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/72/71>

Sáez Carreras, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129–139. [https://www.academia.edu/download/34620854/Educacion\\_social.pdf#page=131](https://www.academia.edu/download/34620854/Educacion_social.pdf#page=131)

Sánchez-Valverde, C. (2018). Educación Social y Trabajo Social, un encuentro



necesario. *RES: Revista de Educación Social*, 26, 5–6.  
<https://eduso.net/res/revista/26/presentacion/educacion-social-y-trabajo-social-un-encuentro-necesario>

Sánchez, R. (2014). Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención. In *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)* (Vol. 29).

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=\\_wlwBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Formación+y+desarrollo+profesional+del+educador+social+en&ots=k5zxPFRV2G&sig=9NzOdoa3PCA7Pi\\_e84qkOPcoT6s](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_wlwBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Formación+y+desarrollo+profesional+del+educador+social+en&ots=k5zxPFRV2G&sig=9NzOdoa3PCA7Pi_e84qkOPcoT6s)

\*Stanfield, D., Beddoe, L., Ballantyne, N., Lowe, S., & Renata, N. (2017). Critical conversations: Social workers' perceptions of the use of a closed Facebook group as a participatory professional space. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 29(3), 42–54. <https://doi.org/10.11157/anzswj-vol29iss3id311>

\*Taylor, A. (2017). Social work and digitalisation: bridging the knowledge gaps. *Social Work Education*, 36(8), 869–879. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1361924>

Viana-Orta, M. I., López-Francés, I., y Zayas, B. (2018). La Formación en Trabajo Social y en Educación Social en España - RES. *Revista de Educación Social. RES: Revista de Educación Social*, 26(enero-junio), 34–48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6417102&info=resumen&idioma=SPA>

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van Den Brande, L. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. In *Jrc-Ipts* (Issue June). <https://doi.org/10.2791/11517>