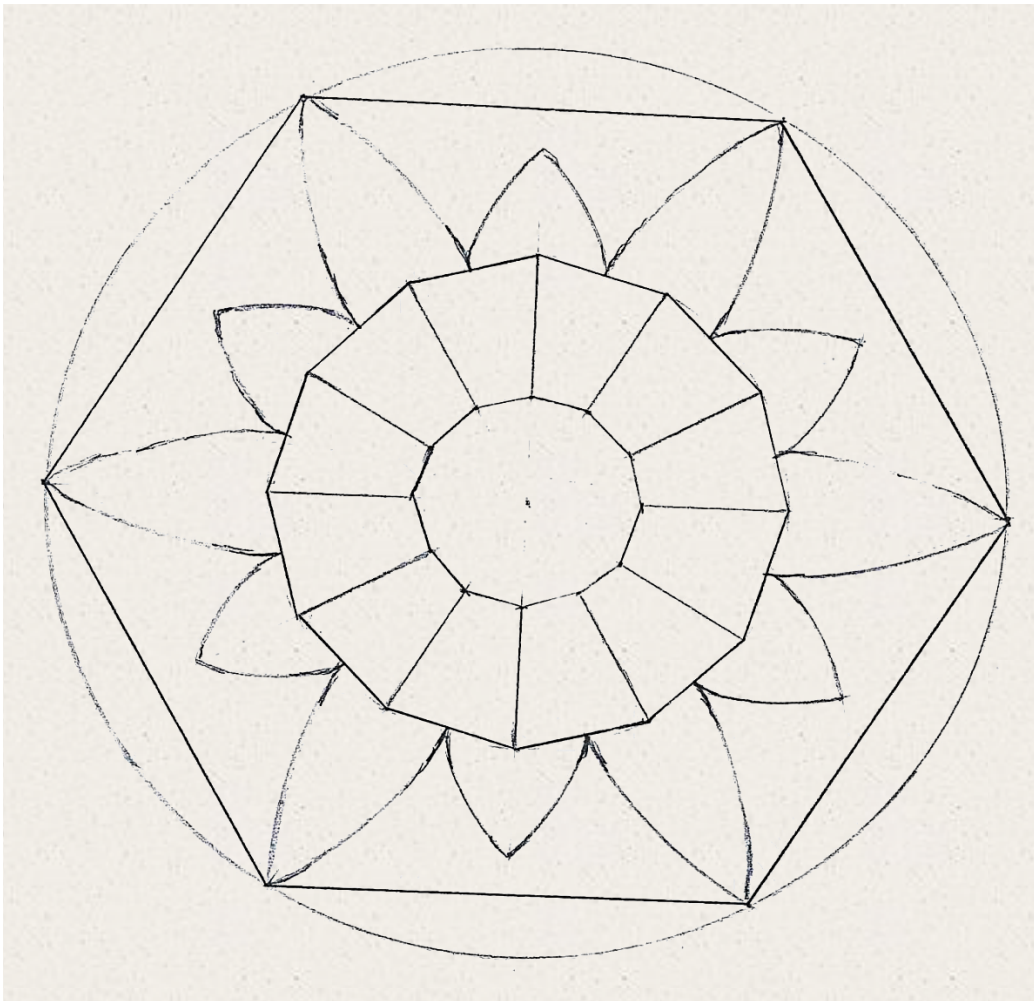


**ESTUDIO Y ANÁLISIS SOBRE EL CONOCIMIENTO Y LA
UTILIDAD DE LAS HERRAMIENTAS WEB 2.0 DIRIGIDO AL
ALUMNADO DE GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL EN SUS
ÁREAS DE INTERVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN FORMAL
EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES**



Tesis doctoral del Programa de Doctorado Educación

Doctoranda: Begoña Esther Sampedro Requena

Directora: Verónica Marín Díaz

Curso Académico: 2014/2015

TITULO: *Estudio y análisis sobre el conocimiento y la utilidad de las herramientas web 2.0 dirigido al alumnado de Grado de Educación Social en sus áreas de intervención para la educación formal en las instituciones escolares*

AUTOR: *Begoña Esther Sampedro Requena*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2015
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS: ESTUDIO Y ANÁLISIS SOBRE EL CONOCIMIENTO Y LA UTILIDAD DE LAS HERRAMIENTAS WEB 2.0 DIRIGIDO AL ALUMNADO DE GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL EN SUS ÁREAS DE INTERVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN FORMAL EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES.

DOCTORANDO/A: BEGOÑA ESTHER SAMPEDRO REQUENA

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

El trabajo presentado por la doctoranda a juicio de esta directora, reúne todos los requisitos para ser presentada y sometida a valoración. Durante su realización se han remitido a dos revistas dos trabajos que reflejan de un lado el recorrido teórico de la misma (Las TIC y la educación social, en el siglo XXI; *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*; en prensa) y de otro algunos resultados alcanzados en lo que se refiere a la investigación propiamente dicha (Conocimiento de los futuros educadores sociales de las herramientas Web 2.0; Pixel Bit, *Revista de Medios y Educación*; en prensa).

En general se han respetado los tiempos de desarrollo de una tesis doctoral sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Centrando este informe en el desarrollo propio del trabajo comenzar señalando la gran dificultad con la que la investigadora/doctoranda se ha encontrado a la hora de construir el marco teórico que la sustenta, dado que es un campo poco investigado y la literatura relativa al tema es muy escasa, es por ello que se ha bebido de fuentes muy diversas y de variado calado tanto nacionales como internacionales. La fundamentación teórica realizada repasa de forma exhaustiva, a través de una amplia consulta, el estado de la cuestión de las TIC en general y de las herramientas Web 2.0 en particular vinculadas a las áreas de intervención que la normativa marca para los educadores sociales en ejercicio.

La metodología utilizada en la investigación se ha fundamentado con diferentes evidencias teóricas y empíricas que evidencia su adecuación a los estudios realizados en el área de Ciencias de la Educación.

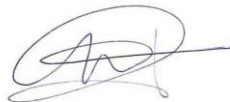
A lo largo del estudio empírico, la información ha sido aportada por el colectivo de estudiantes de la titulación de Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla. Asimismo, se ha utilizado como estrategia de recogida de información cuantitativos la escala de valoración escalar. Todo ello ha conllevado el empleo de estrategias analíticas que han resultado satisfactoriamente los interrogantes inicialmente formulados.

Por último, queremos señalar que los resultados obtenidos han servido de base para apuntar una serie de acciones que contribuyen a la optimización en el uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 14 de abril de 2015

Firma de la directora

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'V. Marín Díaz', written in a cursive style.

Fdo.: Verónica Marín Díaz

*A mi madre y a mi
hermano.*

*En memoria de
mi padre*

Índice

Introducción	1
Capítulo I: Dimensión conceptual del estudio	
1. El Educador Social como agente educativo	7
1. 1. Conceptualización de la Educación Social	7
1. 2. La titulación universitaria del Educador Social	11
1. 3. La ocupación laboral del Educador Social	17
1. 4. El Educador Social en el sistema educativo	22
2. Educación universitaria y competencia digital. El Educador Social en este escenario	29
2. 1. Antecedentes de la competencia digital en la educación superior	30
2. 2. La competencia digital en el campo educativo universitario	36
2. 3. Educador Social y la competencia digital en educación	45
3. La Web 2.0 en la Sociedad de la Información y el Conocimiento	50
3. 1. Nuevas sociedades: Web 2.0	51
3. 2. Del pasado Web 1.0 al presente Web 2.0	56
3. 3. El Educador Social, la Educación Web 2.0 y sus herramientas	61
4. Implementación de las herramientas Web 2.0 en los ámbitos del Educador Social	68
4. 1. Educación para la convivencia y resolución de conflictos en la Educación 2.0 ..	69
4. 2. Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar en la Educación 2.0	73
4. 3. Dinamización y participación familiar y comunitaria en la Educación 2.0	76
4. 4. Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado en la Educación 2.0	79
4. 5. Educación en valores y competencia social en la Educación 2.0	81
4. 6. Intervención educativa con minorías étnicas y Educación Intercultural en la Educación 2.0	84
Capítulo II: Metodología y Diseño	
1. Definición de problema	89
2. Objetivos	91
3. Hipótesis	94
4. Variables	96

5. Método de investigación	104
6. Población y muestra	105
6. 1. Población	106
6. 2. Selección de la muestra	107
6. 3. Descripción de la muestra	109
7. Instrumento	121
7. 1. Validez y Fiabilidad	122
7. 2. Diseño del instrumento	155
8. Estrategias de análisis de datos	157
 Capítulo III: Resultados	
1. Conocimiento de las once herramientas Web	161
2. Uso personal de las once herramientas Web	176
3. Uso académico de las once herramientas Web	190
4. Ámbito 1: Educación para la convivencia y resolución de conflictos	204
4. 1. Resultados respecto a la valoración del ámbito 1	204
4. 2. Resultados relativos a la utilidad del ámbito 1	218
5. Ámbito 2: Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar	233
5. 1. Resultados respecto a la valoración del ámbito 2	233
5. 2. Resultados relativos a la utilidad del ámbito 2	248
6. Ámbito 3: Dinamización y participación familiar y comunitaria	261
6. 1. Resultados respecto a la valoración del ámbito 3	262
6. 2. Resultados relativos a la utilidad del ámbito 3	275
7. Ámbito 4: Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado	287
7. 1. Resultados respecto a la valoración del ámbito 4	287
7. 2. Resultados relativos a la utilidad del ámbito 4	301
8. Ámbito 5: Educación en valores y competencia social	316
8. 1. Resultados respecto a la valoración del ámbito 5	316
8. 2. Resultados relativos a la utilidad del ámbito 5	331
9. Ámbito 6: Intervención con minorías étnicas y Educación Intercultural	344
9. 1. Resultados respecto a la valoración del ámbito 6	345
9. 2. Resultados relativos a la utilidad del ámbito 6	359

10. Relación entre dimensiones	373
Capítulo IV: Discusión de los resultados	
1. Primera dimensión: Conocimiento	417
2. Segunda dimensión: Uso personal	423
3. Tercera dimensión: Uso académico	430
4. Cuarta dimensión: Ámbito de intervención “Educación para la convivencia y resolución de conflictos (ámbito 1)”	437
5. Quinta dimensión: Ámbito de intervención “Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar (ámbito 2)”	444
6. Sexta dimensión: Ámbito de intervención “Dinamización y participación familiar y comunitaria (ámbito 3)”	451
7. Séptima dimensión: Ámbito de intervención “Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado (ámbito 4)”	458
8. Octava dimensión: Ámbito de intervención “Educación en valores y competencia social (ámbito 5)”	466
9. Novena dimensión: Ámbito de intervención “Educativa con minorías étnicas y educación intercultural (ámbito 6)”	473
10. Relación entre dimensiones	480
Capítulo V: Consideraciones finales	
1. Conclusiones	485
2. Limitaciones y Prospectiva del estudio	490
Referencias bibliográficas	495

Índice Figuras

Figura 1. Referencia al término Educación Social en el Tesoro de la UNESCO	12
Figura 2. Áreas de la acción e intervención social	19
Figura 3. Elementos que conforman el foco educativo	35
Figura 4. La competencia digital, las disciplinas de fondo y los conceptos relacionados	39
Figura 5. La competencia digital para el Educador Social	48
Figura 6. Características de la Sociedad de la Información	52
Figura 7. Nuevas formas sociales de naturaleza virtual	54
Figura 8. Disposición de actuaciones y acciones en el campo social con las herramientas Web 2.0	64
Figura 9. Aspectos elementales para una muestra significativa	106
Figura 10. Diagrama de barras agrupadas del tipo de conexión consumida periódicamente en función de la procedencia del alumnado participante en el estudio ...	111
Figura 11. Diagrama de barras agrupadas del tipo de conexión consumida periódicamente en función del tipo de vivienda frecuente de la muestra del estudio	112
Figura 12. Diagrama de barras agrupadas del tipo de red empleada periódicamente en función del dispositivo más frecuente de conexión a Internet	114
Figura 13. Diagrama de barras agrupadas del tipo de red empleada periódicamente en función del consumo por días a la semana de Internet	115
Figura 14. Diagrama de barras agrupadas del consumo por días a la semana de Internet en función de la procedencia del alumnado	116
Figura 15. Diagrama de barras agrupadas del consumo por días a la semana de Internet en función del dispositivo empleado para la conexión	117
Figura 16. Diagrama de barras agrupadas del tipo de red empleada periódicamente en función del consumo por horas al día de Internet	119
Figura 17. Diagrama de barras agrupadas del consumo por horas al día de Internet en función del dispositivo de conexión	120
Figura 18. Diagrama de barras agrupadas del consumo por horas al día de Internet en función de los días por semana de conexión	121

Índice Tablas

Tabla 1. Rasgos que definen el concepto de Educación Social	9
Tabla 2. Perfiles europeos de las titulaciones duales educación – social	14
Tabla 3. Explicación de los módulos genéricos del Grado de Educador Social	15
Tabla 4. Relación de funciones y competencias que se derivan de las mismas para la profesión de Educador Social	20
Tabla 5. Definiciones de diversos autores sobre el concepto de competencia	30
Tabla 6. Competencias digitales del docente del siglo XXI	40
Tabla 7. Concreción en áreas e indicadores de la competencia digital	43
Tabla 8. Diferencias Web 1.0 y las actuales Web 2.0	57
Tabla 9. Clasificación de algunas herramientas Web 2.0 atendiendo a su tipo y función	59
Tabla 10. Clasificación de herramientas Web 2.0 para la orientación educativa	62
Tabla 11. Clasificación de las dimensiones y descripción de las variables del estudio ..	97
Tabla 12. Características elementales del paradigma científico positivista	104
Tabla 13. Porcentaje de la muestra atendiendo a la población	108
Tabla 14. Frecuencia y porcentaje en relación al sexo de la muestra	109
Tabla 15. Frecuencia y porcentaje en relación al curso al que se adscribe la muestra ..	110
Tabla 16. Frecuencia y porcentaje en relación al empleo en el tipo de conexión periódico de la muestra	110
Tabla 17. Frecuencia y porcentaje en relación a la procedencia de la muestra	111
Tabla 18. Frecuencia y porcentaje en relación al tipo de residencia habitual en la que reside la muestra	112
Tabla 19. Frecuencia y porcentaje en relación al acceso a Internet habitual que emplea la muestra	113
Tabla 20. Frecuencia y porcentaje en relación al acceso habitual por semana a Internet que emplea la muestra	114
Tabla 21. Frecuencia y porcentaje en relación al acceso habitual por horas al día a Internet que emplea la muestra	118
Tabla 22. Criterios fundamentales para la elaboración de un instrumento con rigor científico	123
Tabla 23. Descriptivos de las valoraciones del grupo de expertos	125
Tabla 24. Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de una batería de once herramientas Web 2.0 y ella misma	126
Tabla 25. Correlación bivariada entre la dimensión uso personal de una batería de once herramientas Web 2.0 y ella misma	127
Tabla 26. Correlación bivariada entre la dimensión uso académico de una batería de once herramientas Web 2.0 y ella misma	128
Tabla 27. Correlación bivariada entre la dimensión valoración de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 1 y ella misma	129
Tabla 28. Correlación bivariada entre la dimensión utilidad de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 1 y ella misma	131
Tabla 29. Correlación bivariada entre la dimensión valoración de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 2 y ella misma	132

Tabla 30. Correlación bivariada entre la dimensión utilidad de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 2 y ella misma	133
Tabla 31. Correlación bivariada entre la dimensión valoración de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 3 y ella misma	134
Tabla 32. Correlación bivariada entre la dimensión utilidad de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 3 y ella misma	135
Tabla 33. Correlación bivariada entre la dimensión valoración de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 4 y ella misma	136
Tabla 34. Correlación bivariada entre la dimensión utilidad de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 4 y ella misma	137
Tabla 35. Correlación bivariada entre la dimensión valoración de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 5 y ella misma	138
Tabla 36. Correlación bivariada entre la dimensión utilidad de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 5 y ella misma	139
Tabla 37. Correlación bivariada entre la dimensión valoración de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 6 y ella misma	140
Tabla 38. Correlación bivariada entre la dimensión utilidad de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 6 y ella misma	141
Tabla 39. Resultados de la aplicación de un análisis de consistencia interna a las dimensiones del instrumento	144
Tabla 40. Resultados de la vinculación ítem – test	145
Tabla 41. Matriz de datos en relación al poder de discriminación de los ítems del instrumento	450
Tabla 42. Conocimiento de la muestra de once herramientas Web 2.0	162
Tabla 43. Anova del conocimiento de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe el alumnado	163
Tabla 44. Anova del conocimiento de once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión	165
Tabla 45. Anova del conocimiento de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes	168
Tabla 46. Anova del conocimiento de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes	171
Tabla 47. T Student del conocimiento de once herramientas Web 2.0 en función del tipo de conexión que emplean los participantes	175
Tabla 48. Uso Personal de la muestra de once herramientas Web 2.0	176
Tabla 49. Anova del uso personal de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se vincula el alumnado	177
Tabla 50. Anova del uso personal de once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión	179
Tabla 51. Anova del uso personal de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes	182
Tabla 52. Anova del uso personal de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes	185
Tabla 53. T Student del uso personal de once herramientas Web 2.0 en función del tipo de conexión que emplean los participantes	189
Tabla 54. Uso Académico de los participantes de once herramientas Web 2.0	190

Tabla 55. Anova del uso académico de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se vincula el alumnado	191
Tabla 56. Anova del uso académico de once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión	193
Tabla 57. Anova del uso académico de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes	196
Tabla 58. Anova del uso académico de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes	199
Tabla 59. T Student del uso académico de once herramientas Web 2.0 en función del tipo de conexión que emplean los participantes	203
Tabla 60. Valoración en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos que indica la muestra de once herramientas Web 2.0	205
Tabla 61. Anova de la valoración del ámbito 1 de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra	206
Tabla 62. Anova de la valoración del ámbito 1 de las once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión	210
Tabla 63. Anova de la valoración del ámbito 1 de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conectan los participantes	211
Tabla 64. Anova de la valoración en el ámbito 1 de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes	215
Tabla 65. Utilidad en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos que indica la muestra de once herramientas Web 2.0	219
Tabla 66. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 1 en función de los cursos a los que se vincula la muestra	220
Tabla 67. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para ámbito 1 en función del dispositivo de conexión	224
Tabla 68. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 1 en función de los días a la semana que se conectan los participantes	226
Tabla 69. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 1 en función de las horas al día que se conectan los participantes	229
Tabla 70. Valoración en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar que indica la muestra de once herramientas Web 2.0	234
Tabla 71. Anova de la valoración del ámbito 2 de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra	235
Tabla 72. Anova de la valoración del ámbito 2 de once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión	239
Tabla 73. Anova de la valoración del ámbito 2 de las once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conectan los participantes	241
Tabla 74. Anova de la valoración en el ámbito 2 de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes	245
Tabla 75. Utilidad en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar que indica la muestra de once herramientas Web 2.0	248
Tabla 76. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 2 en función de los cursos a los que se vincula la muestra	249
Tabla 77. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 2 en función de los días a la semana que se conectan los participantes	254

Tabla 78. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 2 en función de las horas al día que se conectan los participantes	258
Tabla 79. Valoración en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria que indica la muestra de once herramientas Web 2.0	262
Tabla 80. Anova de la valoración del ámbito 3 de las once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra	263
Tabla 81. Anova de la valoración del ámbito 3 de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conectan los participantes	268
Tabla 82. Anova de la valoración en el ámbito 3 de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes	271
Tabla 83. Utilidad en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria que indica la muestra de las once herramientas Web 2.0	276
Tabla 84. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 3 en función de los cursos a los que se vincula la muestra	277
Tabla 85. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 3 en función de los días a la semana que se conectan los participantes	280
Tabla 86. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 3 en función de las horas al día que se conectan los participantes	284
Tabla 87. Valoración en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado que indica la muestra de once herramientas Web 2.0	287
Tabla 88. Anova de la valoración del ámbito 4 de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra	288
Tabla 89. Anova de la valoración del ámbito 4 de once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión	292
Tabla 90. Anova de la valoración del ámbito 4 de las once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conectan los participantes	294
Tabla 91. Anova de la valoración en el ámbito 4 de las once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes	298
Tabla 92. Utilidad en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado que indica la muestra de las once herramientas Web 2.0	302
Tabla 93. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 4 en función de los cursos a los que se vincula la muestra	303
Tabla 94. Anova de la utilidad de las once herramientas Web 2.0 para ámbito 4 en función del dispositivo de conexión	307
Tabla 95. Anova de la utilidad de las once herramientas Web 2.0 para el ámbito 4 en función de los días a la semana que se conectan los participantes	309
Tabla 96. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 4 en función de las horas al día que se conectan los participantes	312
Tabla 97. Valoración en el ámbito de la educación en valores y competencia social que indica la muestra de once herramientas Web 2.0	316
Tabla 98. Anova de la valoración del ámbito 5 de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra	318
Tabla 99. Anova de la valoración del ámbito 5 de las once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión	322
Tabla 100. Anova de la valoración del ámbito 5 de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conectan los participantes	324

Tabla 101. Anova de la valoración en el ámbito 5 de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes	327
Tabla 102. T Student de la valoración de las once herramientas Web 2.0 en función del tipo de conexión que emplean los participantes para el ámbito 5	331
Tabla 103. Utilidad en el ámbito de la educación en valores y competencia social que indica la muestra de once herramientas Web 2.0	332
Tabla 104. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 5 en función de los cursos a los que se vincula la muestra	333
Tabla 105. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 5 en función de los días a la semana que se conectan los participantes	338
Tabla 106. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 5 en función de las horas al día que se conectan los participantes	341
Tabla 107. Valoración en el ámbito de la intervención con minorías étnicas y educación intercultural que indica la muestra de once herramientas Web 2.0	345
Tabla 108. Anova de la valoración del ámbito 6 de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra	346
Tabla 109. Anova de la valoración del ámbito 6 de once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión	350
Tabla 110. Anova de la valoración del ámbito 6 de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conectan los participantes	352
Tabla 111. Anova de la valoración en el ámbito 6 de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes	356
Tabla 112. Utilidad en el ámbito de la intervención con minorías étnicas y educación intercultural que indica la muestra de once herramientas Web 2.0	359
Tabla 113. Anova de la utilidad de las once herramientas Web 2.0 para el ámbito 6 en función de los cursos a los que se vincula la muestra	360
Tabla 114. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para ámbito 6 en función del dispositivo de conexión	364
Tabla 115. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 6 en función de los días a la semana que se conectan los participantes	366
Tabla 116. Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 6 en función de las horas al día que se conectan los participantes	370
Tabla 117. Interpretación de los coeficientes de correlación en el área de conocimiento de las Ciencias Sociales y Jurídicas	374
Tabla 118. Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y el uso personal de las mismas	374
Tabla 119. Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y el uso académico de las mismas	377
Tabla 120. Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 1 de estas	379
Tabla 121. Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 1 de estas	382
Tabla 122. Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 2 de estas	385
Tabla 123. Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 2 de estas	388

Tabla 124. Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 3 de estas	391
Tabla 125. Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 3 de estas	394
Tabla 126. Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 4 de estas	397
Tabla 127. Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 4 de estas	400
Tabla 128. Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 5 de estas	403
Tabla 129. Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 5 de estas	406
Tabla 130. Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 6 de estas	409
Tabla 131. Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 6 de estas	411

Introducción

El proceso globalizador producido en las últimas décadas ha condicionado todas las esferas que determinan el desarrollo humano, provocando, cada vez más, un efecto creciente de comunicación e interdependencia entre los distintos países. La economía, la política, la tecnología, la sociedad y la educación se han visto influenciadas por el mismo, modificando y estructurando sus diversos aspectos para adaptarse a esta interrelación progresiva.

En consonancia con este proceso, la educación, en España, ha transformado sus políticas, la estructura del sistema educativo en las etapas universitarias, el desarrollo del currículo, etc.; en la búsqueda del bienestar personal de los sujetos. En este sentido, la educación, para acercarse a la realidad actual, ha ampliado su espectro más social y comunitario, considerando no solo los conocimientos sino los procedimientos, las actitudes y la interacción que supone cualquier acto educativo.

Por consiguiente, para atender a las necesidades y demandas de la sociedad se han incorporado a los sistemas educativos, de todas las etapas, el proceso de enseñanza – aprendizaje basado en la adquisición, desarrollo y progreso de las competencias y, la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación.

Estas necesidades y demandas, personales, familiares, sociales y culturales, que plantean el alumnado, las familias y las comunidades educativas propician la aparición de nuevos agentes que conecten la realidad social con la educativa, para posibilitar una socialización adecuada y eficaz; en consecuencia, surge la incorporación del educador social en los centros escolares como profesional que posibilita la educación plena y la conexión comunitaria y social.

Precisamente, este agente social y educativo, debe contemplar todos los elementos que confluyen en la sociedad y en la educación; en concreto, las tecnologías las cuales se habilitan en una doble línea, por un lado como elementos para la gestión y administración de su labor profesional y, por otro, como medios que deben integrarse en los procesos de aprendizaje, de comunicación e interacción del alumnado en particular, y de toda la comunidad educativa en general, lo cual supone un conocimiento, un uso y una valoración de estos recursos tecnológicos por parte del educador social.

El “Estudio y análisis sobre el conocimiento y la utilidad de las herramientas web 2.0 dirigido al alumnado de grado de educación social en sus áreas de intervención para la educación formal en las instituciones escolares”, denominación de este trabajo de investigación, se estructura en cinco capítulos, los cuales se generan acorde a los apartados básicos de cualquier proyecto investigador; en suma, una distribución que parte de una conceptualización teórica, seguida de la metodología y diseño que sustenta este estudio, exposición de unos resultados y sucesión de la discusión de los mismos, y, finalmente unas consideraciones finales determinadas por unas conclusiones sobre los datos arrojados en la investigación.

En el primer capítulo, se realiza un recorrido por los diversos aspectos que inciden en esta investigación apoyándonos para los mismos en la necesaria revisión bibliográfica. Esta sección se fragmenta en cuatro grandes bloques, inicialmente se aborda la educación social a través de una fundamentación teórica de la misma, conceptualizando la formación inicial y profesional del educador social, concretando en su labor socio – educativa en los centros escolares de Andalucía. El segundo bloque se genera atendiendo a la competencia digital y su progreso en la educación, tratando al final de este apartado al educador social en este contexto. La Web 2.0 en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, es el tercer bloque de este marco conceptual, donde realizamos un acercamiento a las sociedades del siglo XXI, al paso de la Web 1.0 a la Web 2.0, para proceder finalmente a reflexionar sobre las herramientas tecnológicas que surgen de esta Web social y su relación con las actuaciones del educador social en el campo educativo. Para concluir, se plantea la implementación de las herramientas Web 2.0 en los ámbitos de intervención de este agente social – educativo en las instituciones escolares.

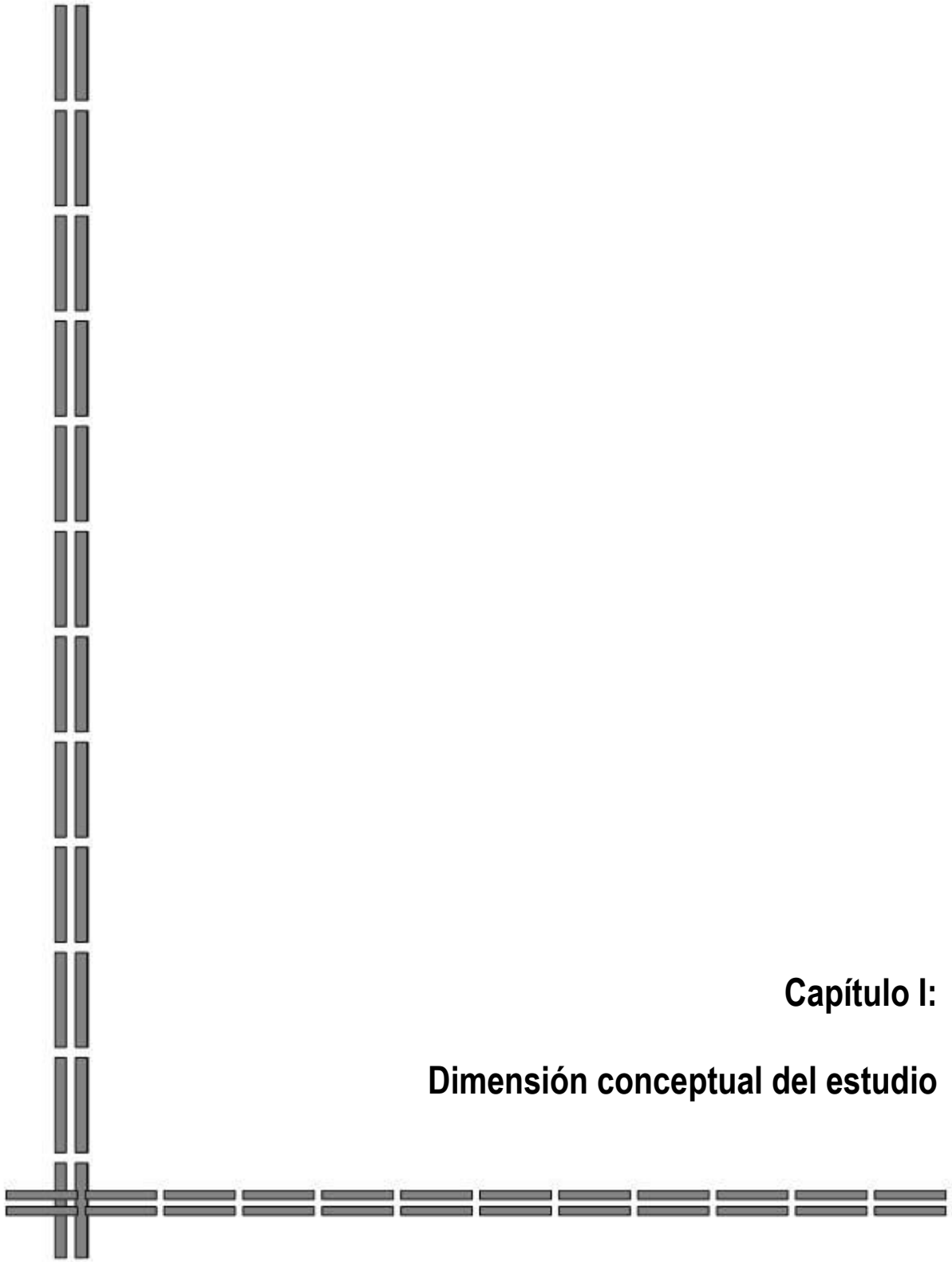
El segundo capítulo, referido a los aspectos metodológicos y de diseño de cualquier proyecto de investigación, se inicia delimitando el problema que sustenta este trabajo, el estudio y análisis del conocimiento, uso tanto académico como personal, y el grado de valoración y utilidad atendiendo a los ámbitos de intervención en el campo educativo que indica el alumnado del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide sobre un conjunto de once herramientas Web 2.0; precisando las respuestas a las cuestiones sobre el qué y cómo investigar, en otros términos, fijando los objetivos y metodología de este estudio. Estos objetivos se materializan para su medición a través de las variables que se distribuyen a lo largo de las nueve dimensiones que abordan esta investigación. El control de estas variables se expresa por medio del diseño planteado y, la recogida de datos que proporcionan estas mediante el instrumento *ad hoc* elaborado atendiendo a los objetivos de esta investigación; el cual se ha aplicado al alumnado del Grado de

Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Los datos adquiridos después de la implementación del instrumento se han estudiado a través de un análisis cuantitativo empleando el tratamiento informático oportuno.

Los resultados se muestran en el capítulo tercero, expresando los hallazgos extraídos en el estudio, los mismos se presentan a través de las dimensiones propuestas en este trabajo. Estas se refieren al conocimiento y al uso, tanto personal como académico, de la batería de once herramientas Web 2.0 seleccionadas: entornos de aprendizaje virtuales; blogs; redes sociales y educativas; editores de video; editores de imágenes; buscadores de imágenes; buscadores de video; buscadores de texto; buscadores de presentaciones; wiki y foros. Y, al grado de valoración y utilidad de las mismas atendiendo a los ámbitos de intervención del educador social en el campo educativo.

El cuarto capítulo recoge la discusión de los resultados obtenidos, examinando y contrastando los datos adquiridos en esta investigación con la fundamentación teórica a través de las hipótesis, en forma de interrogantes y estadísticas, planteadas. Estas alegaciones comunicativas de los resultados se presentan a través de la de las diversas dimensiones formuladas en este trabajo.

Consideraciones finales, es el último capítulo que presenta esta tesis doctoral, dividido en dos secciones; en la primera de ellas se realiza una exposición de las principales conclusiones derivadas de los resultados obtenidos considerando la discusión efectuada, de las mismas emergen, la segunda sección, la prospectiva o futuras líneas de actuación que se originan de este trabajo científico, así como, las limitaciones o dificultades surgidas en el proceso de esta investigación.



Capítulo I:

Dimensión conceptual del estudio

El marco conceptual que se presenta, a continuación, responde a las cuestiones o interrogantes de cualquier estudio, tales como ¿qué se investiga?, ¿por qué es necesaria la investigación? y ¿para qué nos servirá? como indica Sabariego y Bisquerra (2012).

Estos autores manifiestan que el marco conceptual o teórico va a contribuir a la comprensión del problema, asimismo, aportará una síntesis de las teorías y visiones que fundamentan nuestro estudio y, por último, ayudará a realizar una evaluación actual de las brechas que existen sobre esta temática. En otros términos, este capítulo intentará dar respuesta a las cuestiones anteriormente expuestas a través de la revisión bibliográfica del tema.

El marco teórico se divide en cuatro apartados, para su mejor concreción, consecución y claridad, denominados “El Educador Social como agente social – educativo”, “Educación universitaria y competencia digital. El Educador Social en este escenario”, “La Web 2.0 en la Sociedad de la Información y el Conocimiento” y “Implementación de las herramientas Web 2.0 en los ámbitos del educador social”, a lo largo de los cuales se expondrán las diferentes normativas, teorías o visiones en las que se apoya y se fundamenta esta investigación.

1. El Educador Social como agente social – educativo

La Educación Social es una titulación relativamente joven en España, dado que comenzó su andadura hace casi un cuarto de siglo, sin embargo, su ocupación laboral posee mayor temporalidad, en otros términos, la práctica o profesionalización se viene desarrollando con anterioridad al constructo de su formación.

Esta circunstancia nos demanda la necesidad de conocer su conceptualización, su estado laboral, sus ámbitos de intervención social y educativa, de igual forma la relación más directa con el sistema educativo como uno de sus campos de actuación. Por lo tanto, en este punto se abordarán estos aspectos para encajar con mayor precisión nuestra investigación.

1.1. Conceptualización de la Educación Social

El Diccionario de la Real Academia Española (en adelante DRAE) en su 22ª edición (2001 y con enmiendas del 2012) indica que la etimología del término “educación” proviene de la raíz latina

educatiō o *educatiōnis*, destacando entre las acepciones que presenta acción y efecto de educar; crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y jóvenes; e, instrucción por medio de la acción docente. Por otra parte, el DRAE (2001 y con enmiendas del 2012), para el concepto “social” señala que su origen latino es *sociālis* y su significado más relevante perteneciente o relativo a la sociedad.

Ciertamente, el concepto de Educación Social, como se puede intuir por la definiciones anteriores, es muy extenso y diverso, al considerar la magnitud de su campo disciplinar, dado que por un lado se posiciona dentro de la epistemología del ámbito de las ciencias de la educación y, por otro, ancla sus raíces en la dimensión sociológica; esta circunstancia puede resultar cíclica considerando que las demandas sociales modifican el espectro educativo y, que el mismo se reintegra para beneficio de la sociedad a través de desarrollar completamente al alumnado potenciando las capacidades de integración, relación y actuación social.

Este escenario provoca que la conceptualización de la Educación Social sea compleja de abordar debido a la variabilidad de las disciplinas que fundamentan su conocimiento científico, tales como la Filosofía e ideología o la Antropología, entre otras; por lo que se infiere que el concepto o idea de Educación Social se describirá considerando las funciones que desempeña, el uso que se emplee de la misma o los principios socioeducativos que desarrolla. En el caso de las actividades particulares que lleva a cabo, Petrus (1997, p. 12) indica que la Educación Social, en España, se formaliza en una función de ayuda educativa a las personas que configuran la realidad social menos favorecida.

Esta definición subraya la función asistencial sobre los otros elementos, siendo reactivo a la situación desfavorecida de los individuos en y para los que se interviene; en otros términos, este concepto señala que se procura el desarrollo de actuaciones educativas para compensar las posibles desigualdades sociales, de esta forma se favorecen los derechos humanos en relación a la educación.

Por otra parte, Trilla (2000) conceptualiza la Educación Social, atendiendo a la costumbre de su uso, como:

Todos aquellos procesos educativos que comparten, como mínimo, dos de los tres atributos siguientes: se dirigen prioritariamente al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos; tienen como destinatarios privilegiados a individuos o colectivos en situación de conflicto social; y, tienen lugar en contextos o por medios educativos no formales (p. 37).

En esta ocasión, la descripción considera la aplicación que se realiza de la Educación Social, acentuando la relación que se produce en cualquier acto de aprendizaje. La definición que realiza expresa la condición de que se cumplan dos de las tres premisas o criterios para la intervención. La primera de estas, referencia el progreso en la adquisición de normas y valores socioculturales que realiza el aprendiz para su desenvolvimiento en la sociedad; la segunda, prioriza la acción a un grupo de individuos atendiendo a las necesidades sociales que presenten; y, la última resalta el escenario o los métodos fundamentales para la intervención, los educativos.

Como podemos observar, existen tantas conceptualizaciones de la Educación Social como fundamentos ideológicos en los que se posicionen los diferentes autores, no obstante, Pérez Serrano (2003) realiza un análisis en el que se manifiesta la concurrencia de rasgos comunes en las definiciones de este concepto por los diferentes teóricos, tal y como se muestra en la siguiente tabla (ver tabla 1).

Tabla 1.
Rasgos que definen el concepto de Educación Social

RASGOS	AUTORES							
	Ortega y Gasset	Kriekemans	Petrus	Sansvisens	Quintana	Maillo	Zavalloni	Fermoso
Convivencia	X	X			X	X	X	X
Fin común	X							
Formar el sentido social		X						
Entrar en relación con los demás			X		X	X	X	X
Desarrollo de las facultades sociales		X		X	X			
Formar sentimientos sociales					X			
Insertar al individuo en su medio			X			X		X
Conciencia de su lugar en la sociedad				X				X

Nota: Las cruces en las casillas indican que el autor correspondiente realiza mención explícita o implícita a ese rasgo en su definición de Educación Social. Fuente: Pérez Serrano (2003, p. 125).

Los rasgos más reiterados por los diferentes autores son la “convivencia” y “entrar en relación con los demás”, ambos hacen referencia al ejercicio de la vida en comunidad tanto a nivel familiar como exterior; por otro lado, nos encontramos con los elementos “desarrollo de las facultades sociales” e “insertar al individuo en su medio”, los cuales se enmarcan más en aspectos educativos e intrínsecos de la persona, contemplados para su futura socialización.

En consecuencia, podemos observar como dos grandes líneas de actuación en la conceptualización de la Educación Social, por un lado una encaminada a todos los individuos en general y, otra más concreta que se singulariza en las personas que lo requieran; en otros términos se entiende la Educación Social como:

Los procesos y las dinámicas socioeducativas que posibilitan y facilitan el óptimo desarrollo de los procesos de socialización, tanto desde una perspectiva inespecífica aquellos procesos y aquellas dinámicas socioeducativas indiferenciadas que afectan a cualquier persona en cualquier espacio social, como desde una perspectiva específica, aquellos procesos y aquellas dinámicas socioeducativas diferenciadas que principalmente tienen lugar dentro de la modalidad de la educación no formal y que básicamente, aunque no exclusivamente, afectan a personas que presentan necesidades particulares respecto a sus procesos de integración social (Gómez Serra, 2003 p. 235).

Sin embargo, aun considerando la multitud de teorías que conceptualizan la Educación Social existen una serie de generalidades en el concepto de la misma, como señala Pérez Serrano (2005):

- *Debe buscar siempre el cambio social.*
- *Socializa y permite la adaptación social.*
- *Trabaja fundamentalmente acerca de problemas humano-sociales.*
- *Tiene lugar, habitualmente, en contextos no formales.*
- *Tiene un campo de acción importante en la marginación, pero su radio de acción no se limita a ese ámbito.*
- *Exige estar en permanente contacto con la realidad.*
- *Requiere una intervención cualificada.*
- *Puede y debe ser aplicada en contextos escolares.*
- *Trata de hacer protagonista de su cambio a los propios destinatarios (pp. 9 – 10).*

Estas generalidades ponen de manifiesto el universo temático en el que se mueve la Educación Social, el cual se basa fundamentalmente en la socialización del individuo, promocionando la adaptabilidad, la práctica y el ejercicio social y, por tanto, una intervención con carácter educativo en todos los entornos (formales, informales y no formales) donde se involucra él mismo; sin embargo, estas actuaciones plantean la necesidad de cualificación por parte de los profesionales que aborden este cosmos.

Conformemente, la cuestión que se plantea será conocer cómo es la formación o cualificación formativa y profesional de estos agentes, para abordar el ejercicio laboral que surge del concepto de la Educación Social, en consecuencia, es hora de analizar la titulación universitaria que trasciende en los educadores sociales.

1.2. La titulación universitaria del Educador Social

La titulación universitaria del Educador Social, tal y como la conocemos en la actualidad, tiene un origen reciente en España, concretamente desde el año 1991 (Pérez Serrano, 2005), aunque en otros países de Europa posee un mayor periodo.

Continuando con esta línea, otras titulaciones como la Pedagogía Social o el Trabajador Social poseen una trayectoria formativa y profesional más antigua en el tiempo, tanto a nivel nacional como internacional; la similitud de estos estudios con los de Educación Social, considerando que todas gozan de puntos comunes de formación y capacitación laboral, provoca la dificultad en el análisis de la misma.

Esta semejanza en la formación se hace más patente en la terminología, por ejemplo si se busca el término Educación Social en la base de Tesauro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) encontramos la información que se muestra en la figura 1.

En esta lista estructurada de términos multidisciplinares para el análisis de temas, búsqueda y publicación de documentos de diversas disciplinas entre las que se encuentra las Ciencias Sociales y las de la Educación, realizada por esta organización internacional, que es el Tesauro, la Educación Social es un descriptor del termino Educación Comunitaria lo cual contradice la nota de alcance, ya que es uno de los atributos que señalaba Trilla (2000) para la conceptualización de la

misma atendiendo a la costumbre de su uso, y por otro lado es un ámbito laboral común de las titulaciones de Pedagogía Social, Trabajador Social y Educación Social.

Figura 1. Referencia al término Educación Social en el Tesauro de la UNESCO

Término: Educación Comunitaria [801]
English term: Community education
Terme français: Éducation communautaire
Русский термин : Образование в рамках местного сообщества
NA *Proceso que favorece en los niños y a los adultos el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a su comunidad*
MT 1.30 Sistemas y niveles de enseñanza
UP Educación social
TG Educación no formal [2175]
TR Centro comunitario [204]
TR Comunidad [129]
TR Educación de adultos [6666]
TR Educación de la mujer [2506]
TR Educación familiar [380]
TR Educación masiva [228]
TR Educación rural [1343]
TR Escuela comunitaria [206]

Figura 1. Imagen de la búsqueda del término Educación Social en el Tesauro de la UNESCO. Los diferentes descriptores significan: NA (nota de alcance); MT (nombre y número del microtesauro al que pertenece); UP (no descriptor o término no preferido); TG (término genérico) y TR (término relacionado). Fuente: Tesauro de la UNESCO ([http://databases.unesco.org/thessp/wwwi32.exe/\[in=affiche.in\]](http://databases.unesco.org/thessp/wwwi32.exe/[in=affiche.in])).

Se debe señalar, que ni la Educación Social ni la Pedagogía Social aparecen como términos en el Tesauro de la UNESCO, en cambio sí se recoge Trabajo Social dentro del microtesauro de políticas y bienestar social, sin nota de alcance aunque relacionado con el término de acción comunitaria.

En un inicio, el título que da lugar a la figura del Educador Social, en España, se basaba fundamentalmente en cuatro ejes de formación como son la educación para personas adultas, la educación no formal, la inserción de personas inadaptadas y personas minusválidas y la acción sociocomunitaria; sin embargo las transformaciones acaecidas en las políticas internacionales y nacionales en materia política, económica, social y educativa han dado lugar a que esta formación se configure y conforme atendiendo a las necesidades que demandan las sociedades actuales.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante ANECA) presentó en 2005 el denominado Libro Blanco, en el que se expone un análisis para la implantación del título de Grado en Pedagogía y Educación Social; en el mismo se indica que la Educación Social

Se trata de unos estudios que responden a un ámbito profesional definido, en el que se pretende el logro de la socialización de los sujetos de su intervención, en el grado máximo posible, centrando esta en la intervención educativa en el ámbito no formal, educación de adultos, tercera edad, inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, acción socio-educativa, etc. (ANECA, 2005a p. 71).

Como se observa en la descripción del título, el mismo se basa en las conceptualizaciones o definiciones que hemos expuesto en el punto anterior, es decir, en la intervención de unos agentes para beneficiar la socialización del individuo; por otro lado, sigue teniendo en cuenta los ejes de formación que se impartían en los títulos de diplomatura en 1991 (Real Decreto 1420/1991 por el que se establece el título universitario de Diplomado en Educación Social).

De esta circunstancia surge la dificultad en el análisis de la titulación, dado que debemos contemplar el espectro educativo – social, las diversas intervenciones que se realizan, los sujetos a los que se dirige, etc.; todos estos elementos condicionan los estudios universitarios del Grado de Educador Social atendiendo al campo laboral al que se dirijan, como señala Rodríguez Izquierdo (2011, p. 317)

Digamos que la complejidad de su concepción pasa por entender que el título de educación social surge de la intersección de diversas prácticas e identidades profesionales que tienen en común su intención educativa y la intervención a partir de contextos tanto formales como informales.

Por esta razón en los diferentes países europeos los estudios universitarios conducentes a este título acogen distintos conocimientos y aprendizajes en diversos itinerarios dentro de los grados, considerando las exigencias que demandan las sociedades presentes. Se puede señalar la investigación llevada a cabo por la ANECA (2005a), la cual distingue dos modelos dentro del campo educativo – social, uno claramente docente como son los grados de Educación Primaria y Educación Infantil y, otro más difuso en el que conviven las ramas docentes y no docentes, el cual se acerca más al ámbito social.

En este último modelo, podemos encontrar, en toda Europa con excepción de Gran Bretaña, dos perfiles educativos – sociales cuyas características se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Perfiles europeos de las titulaciones duales educación - social

	TITULACIONES	ÁMBITOS QUE TRABAJA
Perfil 1	<ul style="list-style-type: none"> – Pedagogía /Ciencias de la Educación – Pedagogía/Educación Especial 	<ul style="list-style-type: none"> – Administración del Sistema e Instituciones Educativas – Orientación Escolar – Especialización Didáctica – Tecnología y Medios de Comunicación Educativa – Formación de Formadores – Necesidades Educativas Especiales
Perfil 2	<ul style="list-style-type: none"> – Educación Social/Especializada – Pedagogía Comunitaria/ Animación Sociocultural 	<ul style="list-style-type: none"> – Educación Especializada – Desarrollo Comunitario – Formación de Adultos – Integración Social de Personas con Discapacidad – Animación Sociocultural – Educación para la Salud y Medio Ambiente – Pedagogía Infantil (infancia y bienestar social)

Fuente: ANECA (2005a, p. 61)

Atendiendo a las definiciones, anteriormente mostradas de Educación Social, es fácil distinguir que la misma se encuadra en el perfil 2; sin embargo, conviene advertir que aunque estos perfiles se hayan diferenciado para abordar el estudio de la titulación de Educación Social, a la hora de ejercer la profesión los mismos se combinan en el desarrollo de la ocupación laboral, de igual manera que los ámbitos que trabaja, en este sentido Chamseddine (2013) y ANECA (2005a) indican

La figura de la Educación Social en España es producto de tres históricas ocupaciones diferentes que son los educadores especializados, los animadores socioculturales y los educadores de adultos, en cuyos ejes, existen puntos de encuentro como la inadaptación, analfabetización, exclusión, marginación social, integración, capacitación profesional, desarrollo comunitario, etc. (Chamseddine, 2013 pp. 3 – 4).

Estos dos perfiles se podían encontrar, antes de la implantación de los grados desarrollados por el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), de manera disociada a través de las diplomaturas, que atendiendo al país tenían mayor o menor conglomeración y suma de los ámbitos de trabajo en un solo título, por lo que la oferta de los mismos era variada al compararse entre zonas demográficas; sin embargo los nuevos grados intentan aunar criterios teniendo en cuenta que el origen de esta formación especializada y definida de carácter universitario surge por

las necesidades que demandan las sociedades postindustriales, el aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida, la atención de la educación formal, no formal e informal y la adaptación al entorno de los individuos, homogeneizando la formación que se realiza en la zona europea, en otros términos:

Sin duda, uno de los activos más importantes en el logro del reconocimiento académico de la Educación Social por parte de la comunidad universitaria, así como de aquellos que han decidido inscribir su desempeño profesional en el quehacer socio-educativo, alude directamente a su capacidad para dar respuesta a nuevas necesidades y demandas educativas, muchas de ellas emergentes en una sociedad cargada de adjetivos (postmoderna, postindustrial, de la información, del conocimiento, red, del ocio, etc.) que obligan a repensar la naturaleza y el alcance de la educación como una práctica extensible a cualquier tiempo y espacio de la vida de las personas (Caride, 2008 p. 122).

De una u otra forma, las titulaciones propuestas por el EEES, los grados que actualmente están vigentes a nivel Europeo, tienen una misma estructura genérica para el Grado de Educador Social (ver tabla 3).

Los módulos genéricos que la conforman recogen los aspectos formativos fundamentales para dotar al alumnado que cursa estos estudios universitarios de las herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales necesarias para afrontar su labor profesional futura, a través del desarrollo de las competencias genéricas o transversales de tipo instrumental, interpersonal y sistémicas como indica el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), y específicas, las cuales se abordarán a lo largo de las diversas constituyen el título de Educación Social.

Tabla 3.
Explicación de los módulos genéricos del Grado de Educador Social

MÓDULOS	DESCRIPCIÓN
Bases conceptuales y contextuales de la educación	Fundamentos filosóficos, teóricos, antropológicos, históricos, comparados, biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos, políticos, etc. Dimensión ética y estética, dimensión europea de la educación, bases de la interculturalidad
Intervención socioeducativa en contextos no formales e informales	Metodologías, proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación en contextos no formales - informales
Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas	Medición y desarrollo de instrumentos, investigación-acción, aplicación de las TIC

Tabla 3. (Continuación)

Explicación de los módulos genéricos del Grado de Educador Social

MÓDULOS	DESCRIPCIÓN
Diseño, gestión y evaluación de programas de intervención socioeducativa	Diseño, gestión, desarrollo, y evaluación de proyectos, programas y acciones, socioeducativas
Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa	Aplicación de técnicas, medios y recursos en los diversos ámbitos de intervención socioeducativa
Prácticum	Prácticas en entornos relacionados con los ámbitos de trabajo de este agente.

Fuente: Adaptación de la ANECA (2005b, p. 164)

Asimismo, en España, como mínimo se deben considerar una serie de competencias básicas correspondientes a los estudios de grado, estas son:

Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio

Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio

Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética

Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado

Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía (Real Decreto 861/2010 pp. 58464 – 58465).

Aunque en próximos apartados se hablará más extensamente de las competencias exigidas en las titulaciones de Grado propuestas por el EEES en materia tecnológica; las que acabamos de referenciar (genéricas o transversales, específicas y mínimas para España) dan lugar a capacitar al alumnado que curse el Grado, en este caso de Educación Social, a lograr un conocimiento activo y práctico para realizar su labor profesional futura.

Teniendo en cuenta la base elemental formativa universitaria del Educador Social, al mostrar los módulos genéricos de esta titulación de grado, la reflexión nos lleva a cuestionarnos cuál es el ámbito de actuación profesional y ocupacional de este agente social – educativo, por esta razón en el siguiente punto abordamos los aspectos más relevantes del campo laboral del Educador Social, así como las competencias profesionales que se le atribuyen en su ocupación.

1.3. La ocupación laboral del Educador Social

A la hora de estudiar o analizar la ocupación del Educador Social, así como al consultar diversas investigaciones previas sobre la misma a nivel europeo o internacional nos encontramos con una dificultad debida a la traducción inglesa del término, dado que, como se ha señalado con anterioridad, existen otros grados con formación y capacitación similar (Pedagogía Social y Trabajo Social) que emplean interpretaciones parecidas.

En este sentido, la traducción literal para este título es el término *Social Education* el cual no es empleado por toda la comunidad científica; como señala Calderón y Gotor (2013, p. 15) el término *Social Work* es entendido como “Trabajo de lo Social” o “Trabajo dentro del ámbito social”, siendo un concepto más amplio que tiende a incluir la Educación Social. El estudio realizado por estas dos coordinadoras en el ámbito europeo, destaca esta complejidad en la traducción del término, dado que la traducción literal en español sería Trabajador Social que no se refiere a las mismas áreas prácticas en todos los Estados y que, en ocasiones, incluye bien a la Educación Social como profesión o bien a la Pedagogía Social como una de las metodologías empleadas (Calderón y Gotor, 2013 p. 17).

El informe realizado en la reunión tripartita de expertos en estadística del trabajo y, posteriormente refrendado por la Organización Internacional del Trabajo (en adelante OIT) en 2007, sobre la actualización de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (en adelante CIUO) estableció una resolución sobre la modernización de esta clasificación de ocupaciones de forma internacional, dado que la última procedía de 1988, mencionada lista ha pasado a denominarse CIUO – 08. En dicho informe, se recoge como ocupación regulada en toda Europa a los Profesionales del Trabajo Social con el código 2635, mientras que no aparece el educador social como ocupación, por lo que cobra más sentido que entendamos *Social Work* como Trabajo de lo Social.

De una u otra forma, y considerando las definiciones de Educación Social de los diversos autores (ANECA, 2005a; Feroso¹, 1994; Gómez Serra, 2003; Kriekemans², 1968; Ortega y Gasset³, 1968; Petrus, 1997; Sansvisens⁴, 1984; Trilla, 2000) la ocupación laboral de los sujetos que se forman en la misma se encamina a la acción e intervención social de las personas.

Por Acción e Intervención Social, se entienden las actividades o acciones, que se realizan de manera formal u organizada, que responden a necesidades sociales, que su propósito puede ser tanto prevenir, paliar o corregir procesos de exclusión social, como promover procesos de inclusión o participación social (Resolución de 5 de junio de 2007, Art. 2.2 del I Convenio colectivo marco estatal de acción e intervención social).

Esta conceptualización de la acción e intervención social dentro del ámbito laboral, acentúa la idea de intervenir sobre las demandas de sociabilidad de los sujetos a través de acciones o actividades de forma planificada dotándola de carácter proactivo, es decir, propiciando la prevención, la cual se puede realizar a tres niveles:

- 1. Primaria, desde su participación en actividades comunitarias de desarrollo de actividades que generen o estimulen el desarrollo cultural, la integración sociocomunitaria y el empleo productivo del tiempo libre o de ocio.*
- 2. Secundaria, con un carácter más específico o concreto con aquellos colectivos y sujetos con riesgo de asumir procesos de exclusión, de etiquetaje, de inadaptación...*
- 3. Y terciariamente, como mediadores que retrasen la evolución de conductas inadaptadas o disruptivas (para ellos o para la sociedad) en aquellos otros sujetos que ya han asumido este efecto. Con población también diferente (normalizada o en riesgo de exclusión) y en centros y contextos también dispares (en instituciones formalizadas o no, cerradas o en medio abierto, en programas semiabiertos o abiertos, etc.) (Domingo, 2003 p. 504 – 505).*

No obstante, en algunas ocasiones no se puede actuar de forma preventiva dado que la situación de inadaptabilidad social sobre el sujeto o el grupo ya se ha desarrollado, en estos casos el Educador Social tiene unas áreas de intervención para desarrollar su acción social, las cuales son

¹ La definición de Educación Social se puede consultar en Feroso (2003, p. 67)

² La definición de Kriekemans se encuentra en Pérez Serrano (2005, p. 11)

³ Ortega y Gasset define la educación social en la obra La pedagogía Social como programa político, la cita proviene de Petrus (1995, p. 19).

⁴ Sansvisens es citado en Pérez Serrano (2003, p. 124)

dictadas por la Dirección General de Trabajo en la Resolución de 5 de junio de 2007 en la que se publica el I Convenio colectivo marco estatal de acción e intervención social.

Figura 2. Áreas de la acción e intervención social

Área de intervención psicosocial y socioeducativa	Área de intervención socio-laboral	Área de intervención socio-sanitaria y asistencial	Área de intervención socio-comunitaria y sociocultural	Área de gestión, diseño y evaluación de programas sociales
Actuaciones encaminadas al desarrollo integral y continuo de las personas (de forma individual o colectiva) en su entorno, atendiendo y compensando situaciones de desventaja y riesgo social, educativo y/o económico, desde un enfoque psicosocio-educativo	Actuaciones dirigidas a fomentar la integración social y a mejorar la calidad de vida a través de la búsqueda de espacios de empleo y ocupación que posibiliten el logro de la autonomía personal y económica	Actuaciones orientadas a la atención preventiva o asistencial hacia individuos (de forma individual o colectiva) cuyas condiciones de salud física y o psíquica, relacionadas a su vez con determinadas necesidades sociales requieran de una intervención biopsicosocial	Actuaciones enfocadas a mejorar la situación social de un grupo o comunidad a través de procesos de estructuración y cohesión, de sensibilización ante la desigualdad y de mejora de la convivencia y mediante la articulación de procesos de participación	Actuaciones dirigidas a la planificación y administración de los recursos materiales tecnológicos y humanos, con vistas a sistematizar desde bases técnicas el desarrollo y supervisión de las labores, y la eficacia y eficiencia de las actuaciones de intervención social

Figura 2. Muestra y campo de actuación de las cinco áreas de acción e intervención social propuestas por España. Fuente: Adaptación del Art. 2. 3., de la Resolución de 5 de junio de 2007, que publica el I Convenio colectivo marco estatal de acción e intervención social publicado en 2007.

Estas áreas de acción e intervención social regulan la labor de los agentes dedicados a este ámbito de trabajo, entre el que se encuentra el Educador Social, asimismo se desarrollaran a través de servicios, centros, equipos y programas; sin obviar que las mismas afectan a los ámbitos social, laboral, sanitario, cultural y educativo y, subyacen en los campos psicosocial, asistencial, de la intervención socio – comunitaria, sociocultural y al diseño y evaluación de programas sociales.

Recapitulando, se desprende que el Educador Social es un profesional que puede desempeñar su labor en ámbitos ocupacionales muy diversos, aunque algunos se encuentren interrelacionados como el social, el cultural y el educativo, y que esta circunstancia provoca la dificultad en la delimitación de su formación con otros estudios universitarios (Trabajo Social o Pedagogía Social) como se ha señalado con anterioridad, sin embargo, la atribución de sus funciones y las cualificaciones profesionales que de las mismas se derivan están más clarificadas a

nivel español y europeo, ya que el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) elaboró un portafolio con documentos profesionalizadores en el que se recoge la conceptualización de la Educación Social, el Código Deontológico y las funciones y competencias para este profesional.

Las seis funciones propias y las competencias laborales que de ellas proceden, las cuales desempeña el Educador Social se muestran en la tabla 4, las mismas se encaminan a la acción e intervención social.

Tabla 4.

Relación de funciones y competencias que se derivan de las mismas para la profesión de Educador Social

FUNCIÓN	COMPETENCIA
Transmisión formación, desarrollo y promoción de la cultura	<ul style="list-style-type: none"> – Saber reconocer los bienes culturales de valor social – Dominio de las metodologías educativas y de formación. – Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación – Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación – Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural – Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura
Generación de redes sociales contextos, procesos y recursos educativos y sociales	<ul style="list-style-type: none"> – Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural – Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones – Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales – Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados – Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos – Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural
Mediación social, cultural y educativa.	<ul style="list-style-type: none"> – Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones – Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación – Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica – Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones

Tabla 4. (Continuación)

Relación de funciones y competencias que se derivan de las mismas para la profesión de Educador Social

FUNCIÓN	COMPETENCIA
Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado – Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local – Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos – Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.) – Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social – Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad) – Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo.	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. – Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos. – Capacidad de poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes. – Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.
Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.	<ul style="list-style-type: none"> – Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. – Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos. – Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo. – Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados. – Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.

Fuente: Asociación Estatal de Educación Social (2007, pp. 46 – 47).

Al reflexionar sobre estas seis funciones observamos la coincidencia con los módulos genéricos de formación que se imparten en los estudios universitarios del Grado de Educador Social (ver tabla 3), por ejemplo uno de estos bloques de conocimiento es “Diseño, gestión y evaluación de programas de intervención socioeducativa” al igual que una de las funciones para este profesional en su labor ocupacional es “Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en

cualquier contexto educativo”, de la misma forma tenemos como formación “Intervención socioeducativa en contextos no formales e informales” y como desempeño laboral “Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos”. Esta circunstancia, enfatiza la correspondencia entre los estudios universitarios de grado que recibe el estudiante y las tareas que debe desempeñar en su labor profesional.

De igual forma, los módulos genéricos de formación y las áreas de acción e intervención social, propuestas en el I Convenio colectivo marco estatal de acción e intervención social, muestran correspondencia; sin embargo los conocimientos que se imparten en las universidades, europeas y nacionales, a través del Grado de Educador Social guardan mayor predominancia con las áreas de intervención psicosocial y socioeducativa; intervención socio – comunitaria y sociocultural; y gestión, diseño y evaluación de programas sociales.

En pocas palabras, se infiere una formación universitaria del Grado de Educación Social más encaminada a que el alumnado adquiera capacitación laboral para trabajar en el ámbito educativo, social y cultural.

Su labor se centra en posibilitar, estimular y facilitar procesos de aprendizaje, de integración, de autonomía, de asunción de la libertad, de la creciente responsabilidad (personal y social) y de socialización en el marco amplio de la comunidad, tanto de sujetos particulares como de grupos sociales (Domingo, 2003 p. 505).

Considerando, por tanto, que la capacitación y formación del Graduado en Educación Social en España se orienta, entre otros, al campo educativo se indaga, a continuación, cuál es su papel en el sistema educativo, su intervención en los ámbitos que se le asignan, así como sus competencias en este sector.

1.4. El Educador Social en el sistema educativo

La transmisión de la educación y la cultura a las personas que integran una sociedad se realiza a través del sistema educativo, el mismo podemos entenderlo como un conjunto de interacciones dinámicas que posibilitan formarse y socializarse en un determinado entorno, el cual es regulado, organizado y estructurado por las administraciones educativas competentes a través de las leyes educativas vigentes (Gairín, 2004).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE) define en el art. 2 el sistema educativo español como

El conjunto de Administraciones educativas, profesionales de la educación y otros agentes, públicos y privados, que desarrollan funciones de regulación, de financiación o de prestación de servicios para el ejercicio del derecho a la educación en España, y los titulares de este derecho, así como el conjunto de relaciones, estructuras, medidas y acciones que se implementan para prestarlo (LOMCE, p. 97867).

Tanto la LOMCE como la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (en adelante LOE) legaliza la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios para el Estado Español, sin perjuicio de lo establecido por la Comunidad Autónoma de Andalucía, la cual tiene adquiridas las competencias en educación y, por tanto, regula el sistema educativo, de forma concreta a través de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).

La LOE manifestó la relevancia de cimentar el sistema educativo en los principios democráticos de tolerancia, respeto e igualdad y de impregnar, desde las primeras etapas educativas, un clima de centro y aula que beneficiará una armonía entre los miembros de una misma comunidad, por esta razón desde Andalucía se promulgo el Decreto 19/2007, en la búsqueda de regular medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia; es en esta normativa donde aparece por primera vez, de forma explícita la figura del educador social en el ámbito educativo, en los siguientes términos:

- 1. Los equipos de orientación educativa que atiendan a centros educativos que escolaricen alumnado que presente una especial problemática de convivencia escolar adscribirán a sus puestos de trabajo a personal funcionario con la titulación de educador social, de acuerdo con lo que, a tales efectos se determine.*
- 2. Este personal desarrollará tareas de relación entre el centro educativo y las familias del alumnado, asumirá funciones de intermediación educativa entre éste y el resto de la comunidad educativa y colaborará con el profesorado en la atención educativa de este alumnado en el aula de convivencia y en el desarrollo de programas para la educación en valores y en la mejora de la convivencia escolar, todo ello de acuerdo con lo que se establezca en el plan de convivencia.*
- 3. En los institutos de educación secundaria en que se escolarice alumnado con una especial problemática de convivencia escolar se podrá, asimismo, adscribir a sus puestos*

de trabajo a personal funcionario con la titulación de educador social. Este personal, que se integrará en el departamento de orientación, desarrollará las tareas que se recogen en el apartado anterior (Decreto 19/2007, art. 36 p. 17).

A partir de esta legislación, el educador social se concibe como un profesional que dentro del campo educativo abordara temáticas relacionados con la convivencia en los centros, así mismo en la Orden de 20 de junio de 2011, la cual propugna las medidas a adoptar para la promoción de la convivencia en los centros docentes, en el art. 8 se señala al educador social como un agente para colaborar en la atención del aula de convivencia; no obstante, nos encontramos en esta comunidad autónoma, Andalucía, la formulación en 2010 de unas instrucciones para regular la intervención del educador social en el ámbito educativo, la misma expone lo siguiente:

Con el objeto de mejorar los procesos educativos, se hace pues necesaria la intervención de profesionales que desarrollen su labor en el ámbito de la educación social centrada en la comprensión de las personas y los grupos, posibilitando la identificación de nuevas vías de actuación o intervención en términos normativos.

En este sentido, tanto la educación social como la formación académica coinciden y confluyen en el objetivo principal: perseguir la inclusión y desarrollo del individuo en el ámbito de lo personal, lo familiar y lo social para ejercer su derecho a participar como ciudadano (Instrucciones 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, p. 1).

Andalucía desarrolla todo su sistema educativo en los principios de equidad e igualdad, de esta forma propicia la escuela inclusiva, que en la práctica puede precisarse y concretarse en tres variables que debe cumplir cualquier proceso educativo inclusivo, denominadas comúnmente “las tres P” (Booth y Dyson 2006, citado en Muntaner, 2010, p. 9), estas corresponden a la presencia como acceso de todos a la educación (Arnaiz,2003); a la participación como implicación e iniciativa de todos en los contextos educativos (Stainback y Stainback, 2001); y al progreso como éxito y logro de los conocimientos aceptables para desenvolverse (Arnaiz, 2003). Teniendo en cuenta esta premisa, los Educadores y Educadoras Sociales se incorporan al sistema educativo como profesionales especializados en la intervención personal, social y familiar, constituyendo un recurso y un apoyo necesario para mejorar las acciones formativas en los Centros y en las Comunidades Educativas (Primera Instrucción, 2010 p. 2).

Estas instrucciones, formuladas por la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, indican que los educadores sociales prestarán sus servicios en el ámbito educativo como agentes del Equipo de Orientación Educativa, los cuales realizan su trabajo en la comunidad educativa de la zona correspondiente; sin embargo, depende de cada Delegación Provincial a la que se adscriban.

A efectos de organización del trabajo y funcionamiento dependerán del Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Provincial que corresponda, concretamente de la persona titular de la Jefatura del Servicio, que podrá delegar en el Coordinador o Coordinadora Provincial del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional. En caso excepcional y en circunstancias especiales el Educador o Educadora Social podrá ser nombrado para un centro de Educación Secundaria, adscribiéndose dicho profesional al Departamento de Orientación; esta circunstancia excepcional deberá ser autorizada por la Dirección General de Participación e Innovación Educativa previa solicitud y argumentación oportuna de la Delegación Provincial correspondiente (Cuarta instrucción, 2010 p. 2).

Considerando que los Equipos de Orientación Educativa cumplen su labor en zonas educativas, y a las mismas, se circunscriben diferentes comunidades educativas formadas por centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, el educador social adscrito a estos equipos de trabajo intervendrá, por tanto, en estos espacios educativos.

Por otro lado, los Equipos de Orientación Educativa son unidades elementales de orientación psicopedagógica constituidas por distintos profesionales de campos muy diversos, en consecuencia:

Los Educadores y Educadoras Sociales desarrollarán y organizarán su trabajo de intervención socioeducativa como parte del equipo multidisciplinar y pluriprofesional que conforman los Equipos de Orientación Educativa y, en su caso, conforme a las necesidades que sean demandadas por los Departamentos de Orientación correspondientes de los centros en los que intervengan (Quinta instrucción, 2010 p.2).

La diversidad laboral y profesional de este ente de agentes que constituyen los Equipos de Orientación Educativa (médicos, maestros especialistas en audición y lenguaje y en pedagogía terapéutica, psicólogos, psicopedagogos, educadores sociales, etc.) exige una coordinación en sus intervenciones y un trabajo en equipo de tendencia globalizadora, sin obviar, la relación continua,

constante y conjunta con los otros profesionales que prestan servicios en el centro educativo (maestros o profesores de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria), en este sentido las instrucciones de la Junta de Andalucía exponen:

Para facilitar la puesta en marcha y desarrollo de las actuaciones y programas, deberá existir una estrecha colaboración y cooperación entre el Educador o Educadora Social, el equipo directivo y el profesorado de cada centro. En este sentido los centros escolares facilitarán la ubicación más adecuada y los medios materiales necesarios para el desempeño de las tareas del Educador o Educadora Social (Quinta instrucción, 2010, p. 3).

Considerando el perfil profesional, anteriormente expuesto, que se le atribuye al Educador Social para su intervención en el campo institucional educativo, Andalucía, en las Instrucciones del 2010 indica:

La intervención de los Educadores y Educadoras Sociales estará centrada en la mejora de las condiciones sociales, familiares y personales del alumnado en situación de desventaja sociocultural, con el objeto de normalizar su proceso formativo en relación con el acceso, permanencia o promoción en el sistema educativo. Los ámbitos de intervención de los Educadores y Educadoras Sociales serán los siguientes:

- Educación para la convivencia y resolución de conflictos.*
- Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.*
- Dinamización y participación familiar y comunitaria.*
- Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado.*
- Educación en valores y competencia social.*
- Intervención educativa con minorías étnicas y Educación Intercultural. (Séptima instrucción, 2010 p.3).*

Al analizar estos ámbitos de intervención, se observa que los mismos son muy amplios y están relacionados con la interacción del sujeto en la sociedad, los mismos no se dirigen a la actuación con un solo actor sino que contemplan a todas las personas que integran la comunidad educativa (alumnado, personal docente y no docente y familias); asimismo, el abanico de acción deja percibir el carácter inclusivo de la educación al referirse a la normalización del proceso de aprendizaje especificando la necesidad de progreso, participación y presencia en los actos.

De igual forma, se extrae que estos ámbitos de actuación del Educador Social para el campo educativo mantienen conexión con los módulos genéricos de la formación universitaria que recibe en los países europeos a través de los grados y, de forma explícita con tres de las cinco áreas de acción e intervención social, propuestas en el I Convenio colectivo marco estatal de acción e intervención social concretamente con la mediación psicosocial y socioeducativa; la injerencia socio – comunitaria y sociocultural; y la gestión, diseño y evaluación de programas sociales.

Si bien, anteriormente, se han expuesto las competencias profesionales del Educador Social, las mismas aludían a la cualificación profesional de este agente de manera general y, por tanto, no consideraban de forma concreta su intervención en el campo educativo, por esta razón, se exponen a continuación las mismas, teniendo en cuenta los procesos de acción en los ámbitos en los que converge su actividad.

- a) *Análisis y valoración de contextos socioeducativos para el desarrollo de programas o actuaciones formativas que mejoren las relaciones personales y el rendimiento educativo del alumnado.*
- b) *Asesoramiento al profesorado y a los equipos educativos, manteniendo, sobre todo, una coordinación fluida con los tutores del alumnado con el que interviene, de tal forma que por ambas partes se establezcan los contactos y sesiones de coordinación que sean necesarias para llevar a cabo las acciones y estrategias planificadas.*
- c) *Planificación de la intervención socioeducativa que será recogida en el Plan de Trabajo anual del Equipo de Orientación Educativa o Departamento de Orientación correspondiente.*
- d) *Desarrollo del trabajo personal de forma colegiada y en red con el resto de servicios, organismos y profesionales que permita una intervención integral en las acciones socioeducativas.*
- e) *Elaboración de mapas y redes de recursos sociales y educativos en la zona de intervención.*
- f) *Elaboración de los informes y memorias que a tal efecto se les demanden sobre la intervención realizada.*
- g) *Participación en el seguimiento de los Programas Institucionales y Comunitarios.*
- h) *Elaboración de programas de intervención y el material necesario para su aplicación y desarrollo.*

- i) Diseño e intervención de procesos de acompañamiento y tutorización en casos determinados donde sea necesario un trabajo más personalizado.*
- j) Aplicación de conocimientos, destrezas y habilidades en las relaciones sociales para dinamizar grupos de individuos y colectivos determinados.*
- k) Desarrollo de procesos de evaluación y valoración de programa socioeducativos.*
- l) Participación en las distintas comisiones y mesas de trabajo interinstitucionales que la Consejería de Educación determine para el desarrollo de los programas y actuaciones relacionadas con los procesos de integración e inclusión social del alumnado y sus familias.*
- m) Participación en las sesiones de seguimiento y evaluación del alumnado con el que haya intervenido. A tales efectos, los centros educativos citarán a dichos profesionales y establecerán, dentro de la planificación y organización interna, un calendario que determine la frecuencia y número de sesiones que a lo largo del curso se desarrollen. Los Educadores y Educadoras Sociales aportarán aquella información y documentación que posean en relación con el desarrollo de sus funciones. Asimismo, con la misma finalidad mantendrán una coordinación periódica con los profesionales de la orientación de los centros educativos donde desarrollen su trabajo.*
- n) Participación en aquellas otras actividades o actuaciones donde se requiera su intervención en relación con su competencia profesional (Octava instrucción, 2010 pp. 4 – 5).*

Se puede destacar que estas competencias propuestas para la intervención en el ámbito educativo asignadas al Educador Social se relacionan proporcionalmente con las competencias expuestas en el apartado anterior correspondientes a la ocupación de este agente en cualquier campo y contexto.

Estas competencias que se le atribuye al Educador Social desde el ámbito educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía sugieren un acercamiento al campo laboral del maestro, al tener que analizar, diseñar, planificar y evaluar programas, intervenciones, actividades y recursos para su implementación con el alumnado y con el resto de la comunidad educativa a la que se adscribe desde su puesto en los Equipos de Orientación Educativa.

En definitiva, la adscripción de estos agentes educativos – sociales a estos equipos multidisciplinares demandan que los mismos adquieran una formación que considere las competencias, y en consecuencia, la cualificación profesional que permita la labor de su actividad laboral atendiendo a las exigencias en el campo educativo, lo cual supone conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las tendencias actuales didácticas en las que se incorporan las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC).

2. Educación universitaria y competencia digital. El Educador Social en este escenario

Es una realidad incuestionable que las tecnologías se han incorporado a todos los ámbitos de la vida diaria, dado que se emplean para la comunicación (en concreto el envío y recepción de correos electrónicos), la búsqueda y acceso a la información de diferentes tipos y, en individuos con mayor grado competencial, la creación y difusión de contenidos (Urueña, 2014); asimismo, en España, el Instituto Nacional de Estadística (en adelante INE, 2014) señala que en 2013, el 70% de mujeres y el 74% de hombres de la población española (entendiendo por población las personas con edades comprendidas entre los 16 y 74 años), usaban el ordenador en sus hogares, lo cual refleja esta situación de inclusión de las TIC en la vida cotidiana de los individuos.

Esta circunstancia, la cual se produce desde hace ya varias décadas, ha consumado una serie de adaptaciones en todos los sectores y elementos que conforman la educación (paradigmas, teorías, creencias, políticas, instituciones, comunidades, agentes, etc.), como resultado de la inclusión de la tecnología en este campo; entre otros, estos ajustes se sintetizan operativamente en un conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que progresivamente están siendo adquiridos y desarrollados por el profesorado y el alumnado universitario, este avance ha producido un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todas las etapas educativas.

De esta manera, la formación tecnológica que reciben los estudiantes universitarios se traslada y condiciona la actividad profesional que desempeñan cuando acceden al mercado laboral; reflejándose en la producción de un efecto elíptico formado por dos focos: sociedad y educación, la primera demanda unos requerimientos tecnológicos que se trasladan a la universidad (Marín, Vázquez, Llorente y Cabero, 2012), viéndose está abocada a impartir unos conocimientos

especializados en temáticas acordes a los solicitados, los mismos acaban repercutiendo en las instituciones y centros escolares de las etapas no universitarias, a través de la innovaciones educativas que se llevan a cabo en ellos cuando los diferentes agentes educativos se incorporan a sus ocupaciones contribuyendo a la mejora de la sociedad. Los dos focos, sociedad y educación, son dos puntos o aspectos que permanecen fijos mutándose y transformándose, aunque ambos mantienen similar distancia en todos los contextos o entornos para favorecer la economía y el progreso de los mismos.

En esta línea, considerando el efecto elíptico sociedad – educación y la incorporación de las TIC en todos los aspectos cotidianos del individuo, y de forma concreta al ámbito educativo, ha supuesto la adquisición de una serie de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que desembocan en el desarrollo de las competencias digitales, cómo surgen, cómo condicionan las mismas a la educación y a la sociedad y cuál es el rol que juega el Educador Social, como agente educativo – social en este escenario, son cuestiones que se abordaran en este apartado.

2.1. Antecedentes de la competencia digital en la educación superior

Delors en 1996, como coordinador de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, remitió un informe a la UNESCO en el que, atendiendo a las exigencias de un mundo globalizado e interconectado y las demandas de las sociedades postindustriales, planteaba una transformación en todos los elementos de la educación; un nuevo paradigma basado en cuatro pilares (aprender a aprender, aprender a convivir, aprender a ser y aprender a hacer) cuya conjunción lograría un aprendizaje más activo, eficaz, eficiente y competente para desenvolverse en los diferentes contextos en los que se desarrollaran las personas. Estos cimientos en los que se fundamentaría la educación en el nuevo milenio, consideraban la fusión de diferentes capacidades, habilidades, destrezas y actitudes, cuyo desarrollo daría lugar a las competencias.

En lo que se refiere a este concepto, existe multitud de definiciones propuestas por diferentes autores y organizaciones, entre las que destacamos las siguientes:

Tabla 5.

Definiciones de diversos autores sobre el concepto de competencia

AUTORES	DEFINICIONES DE COMPETENCIA
McClelland (1973, citado en Zahonero y Martín, 2012)	Las competencias suponen la consideración de las cualidades internas que capacitan a priori a una persona para desempeñar sus tareas de un modo exitoso en un contexto determinado (p. 55).

Tabla 5. (Continuación)

Definiciones de diversos autores sobre el concepto de competencia

AUTORES	DEFINICIONES DE COMPETENCIA
Lasnier (2000)	La capacidad del «saber hacer» resultante de la integración de distintas habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras y sociales) y de conocimientos declarativos, utilizados oportunamente para resolver situaciones con elementos en común (p. 32).
Perrenoud (2004)	Una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones (p. 8).
Organización Internacional del Trabajo (OIT) (Recomendación 195 del 2004, citado en Vargas, 2004)	El término «competencias» abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y los conocimientos técnicos especializados que se aplican y dominan en un contexto específico (p. 15).
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE) (2005)	Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular (p. 3).
Tejada y Navío (2005)	Una primera nota característica en el concepto de competencia es que comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hacen capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales. Desde esta óptica, no sería diferenciable de capacidad, erigiéndose el proceso de capacitación clave para el logro de las competencias. Pero una cosa es ser capaz y otra bien distinta es ser competente, poseyendo distintas implicaciones idiomáticas (p. 2).
Mateo (2007)	Las competencias clave son aquellas que precisamos para desarrollar las otras clases de competencias. Vienen a ser como estadios previos en nuestro desarrollo competencial que nos preparan para ser capaces de adquirir el enorme universo de competencias que se precisan para relacionarse con solvencia con la realidad, crecer como ciudadanos y realizarnos (p. 516).
Ricoy, Sevillano y Feliz (2011)	La competencia es la capacidad que se adquiere a través del aprendizaje y de la experiencia (marcada por rasgos de personalidad y del entorno) y que, combinando armónica y dinámicamente un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes y emociones, permite afrontar y resolver con éxito distintas situaciones o acciones contextualizadas por analogía o descubrimiento (p. 485).

El análisis de estas conceptualizaciones sobre competencia, matizando que unas provienen del campo laboral y otras del educativo, sugiere que, la mayoría de las mismas, recogen que son un conjunto o serie de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, otras, en cambio, las refieren

en términos de capacidades. Asimismo, todas remarcan que las competencias son aprendizajes eficientes y eficaces, los cuales se aplican para la resolución de tareas o actividades complejas en situaciones o entornos donde se desarrolle el sujeto, posibilitando, entre otros aspectos, la realización como ciudadanos en la realidad cotidiana. Conforme a estas conceptualizaciones, podemos referirnos a ellas como aprendizajes activos y funcionales para el individuo, cuya implementación solventará de forma eficaz sus acciones habituales para vivir en sociedad.

Es necesario mencionar, que las competencias se desarrollaron en la sociedad europea, inicialmente, a través de la formación profesional, tanto reglada como ocupacional, y la formación continua para los trabajadores, en concreto de Reino Unido, atendiendo a las necesidades del mercado laboral de los años ochenta (Vargas, 2004), posteriormente, se introducen en el ámbito educativo de todos los países. Precisamente es la OCDE, cuando en 1997 inicia el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias clave), durante los siguientes años, este organismo internacional, publicó diferentes documentos con los análisis y las investigaciones que se estaban realizando, como por ejemplo “Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual” (Hersh, Simone, Moser y Konstant, 1999), en el mismo se reflexiona y estudia distintas líneas teóricas y conceptuales llevadas a cabo a nivel mundial sobre la inicialización, operatividad e indicadores de un aprendizaje permanente y funcional que desemboca en la adquisición competencial.

En 2005, la OCDE, presenta un resumen ejecutivo fruto de estas investigaciones, en el que se exponen tres extensas categorías para clasificar la variabilidad de las competencias, determinadas por ellos como clave dado que se entiende esta adjetivación como estadios previos en el desarrollo competencial (Mateo, 2007), que necesita cualquier persona para desenvolverse en las sociedades de este siglo:

- *Primero, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, cómo para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva.*
- *Segundo, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos.*

- *Tercero, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma (OCDE, 2005 p. 4).*

El análisis de estas premisas, propuestas por este organismo internacional, pone de manifiesto la globalidad y movilidad de las sociedades mostrando la relevancia de desenvolverse en los diversos entornos, reducidos o amplios, poniendo en juego diferentes destrezas e instrumentos que favorezcan la socialización. No obstante, es en la primera de estas extensas categorías planteadas por la OCDE (2005) donde se hace alusión explícita a la tecnología como herramienta necesaria para la interacción efectiva con el mundo, especificando la habilidad de emplearla en los siguientes términos:

El uso interactivo de la tecnología requiere de un conocimiento de nuevas formas en que los individuos pueden usar la tecnología en su vida diaria. La tecnología de la información y la comunicación tiene el potencial de transformar la forma en que las personas trabajan juntas (reduciendo la importancia de la ubicación), acceden a la información (poniendo a disposición vastos montos de fuentes de información) e interactúan con otros (facilitando relaciones y redes de personas de todo el mundo de forma regular). Para aprovechar dicho potencial, los individuos necesitarán ir más allá de las destrezas técnicas básicas necesarias para simplemente usar el Internet, enviar correos electrónicos y cosas similares (OCDE, 2005 p. 11).

Este organismo internacional, la OCDE, manifestaba que las TIC se habían convertido en un elemento que condicionaba a todos los aspectos del sujeto en su vida diaria: trabajo, cultura, formación, relaciones con los otros, ocio, etc.; este hecho, entre otros, provocaría que los países comenzarán a contemplarlas en sus planes de estudio, tanto de las etapas no universitaria como universitarias, dado que las personas necesitaban familiarizarse con la tecnología, mucho más allá, del empleo que en ese momento se realizaban de las mismas (uso de correo electrónico, procesadores de texto o empleo básico de Internet).

En este mismo año, 2005, el Consejo Europeo pacta el desarrollo de una base común de competencias para todos los países que integran la comunidad europea, más tarde en 2006 el Parlamento y el Consejo Europeo realizan unas recomendaciones (2006/962/CE) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, en ellas se acentúa la necesidad de desarrollar

ocho extensos aprendizajes, funcionales y activos, en los jóvenes y adultos entre los que, precisamente, se encuentra la competencia digital.

En el anexo de estas recomendaciones (2006/962/CE) del Parlamento y el Consejo Europeo se conceptualiza la competencia digital indicando que la misma se refiere al empleo seguro, y a la vez reflexivo y crítico, de las denominadas tecnologías de la sociedad de la información (en adelante, TSI) para las rutinas diarias (trabajo, ocio, formación, comunicación y relación con los otros), lo cual supone un uso apropiado y diverso del ordenador.

Asimismo, esta hoja de ruta, a nivel europeo, señala brevemente la relación de esta competencia con los conocimientos, capacidades y actitudes elementales para su adquisición. En relación con los conocimientos de las TSI que se indican, los mismos consideran la cognición de las aplicaciones informáticas básicas en los paquete ofimáticos (procesamiento de textos, bases de datos, hojas de cálculo, etc.), el almacenamiento y gestión de la información y, los medios electrónicos que favorezcan la comunicación, tanto sincrónica como asincrónica; sin obviar, que los conocimientos de las TSI deben responder a las demandas de la vida diaria de los sujetos atendiendo a los espectros privado, profesional, social y de entretenimiento. Entre las capacidades se resalta el empleo de diversas herramientas para crear, difundir, entender, acceder, buscar y utilizar distintas informaciones. Y por último, en referencia a las actitudes se deben contemplar la reflexión, la crítica, la validez y fiabilidad de los recursos tecnológicos y de la información disponible, teniendo en cuenta, siempre los valores éticos y las disposiciones legales de propiedad; de igual forma, la creatividad, la innovación en la elaboración de materiales y la participación en las comunidades y las redes con propósitos culturales, sociales o profesionales.

La inclusión de las TSI al campo educativo, como expresaba el informe de la OCDE y las recomendaciones (2006/962/CE) del Parlamento y el Consejo Europeo, es fundamental para el desenvolvimiento en las sociedades actuales dado que concierne a todos los espectros de la persona formativo, social, cultural, profesional, etc.; esta circunstancia, entre otras, ha provocado que los organismos internacionales, los científicos y las universidades, de manera concreta, los dedicados al campo educativo, analicen, estudien, reflexionen y divulguen itinerarios y pautas para su desarrollo y adquisición en los sujetos.

Estos organismos internacionales, de una u otra forma, consideran el efecto elíptico sociedad – educación, dado que la formación de los sujetos determina la futura producción económica, cívica, cultural y social de los países. Por esta razón, la UNESCO (2008) al proporcionar

los patrones para la adquisición y el desarrollo de la competencia digital, atiende a todos los elementos que configuran el foco educativo (políticas, currículo, administraciones y organizaciones, formación del personal, etc.)

En este sentido, la UNESCO (2008) elabora un documento con los estándares de competencias TIC para docentes, al considerar que estos aprendizajes funcionales y activos afectan en igual medida al profesorado, además de a otros profesionales del campo educativo, que al alumnado.

En el futuro, las competencias fundamentales comprenderán la capacidad tanto para desarrollar métodos innovadores de utilización de TIC en el mejoramiento del entorno de aprendizaje, como para estimular la adquisición de nociones básicas en TIC, profundizar el conocimiento y generarlo (UNESCO, 2008 p. 7).

Figura 3. Elementos que conforman el foco educativo

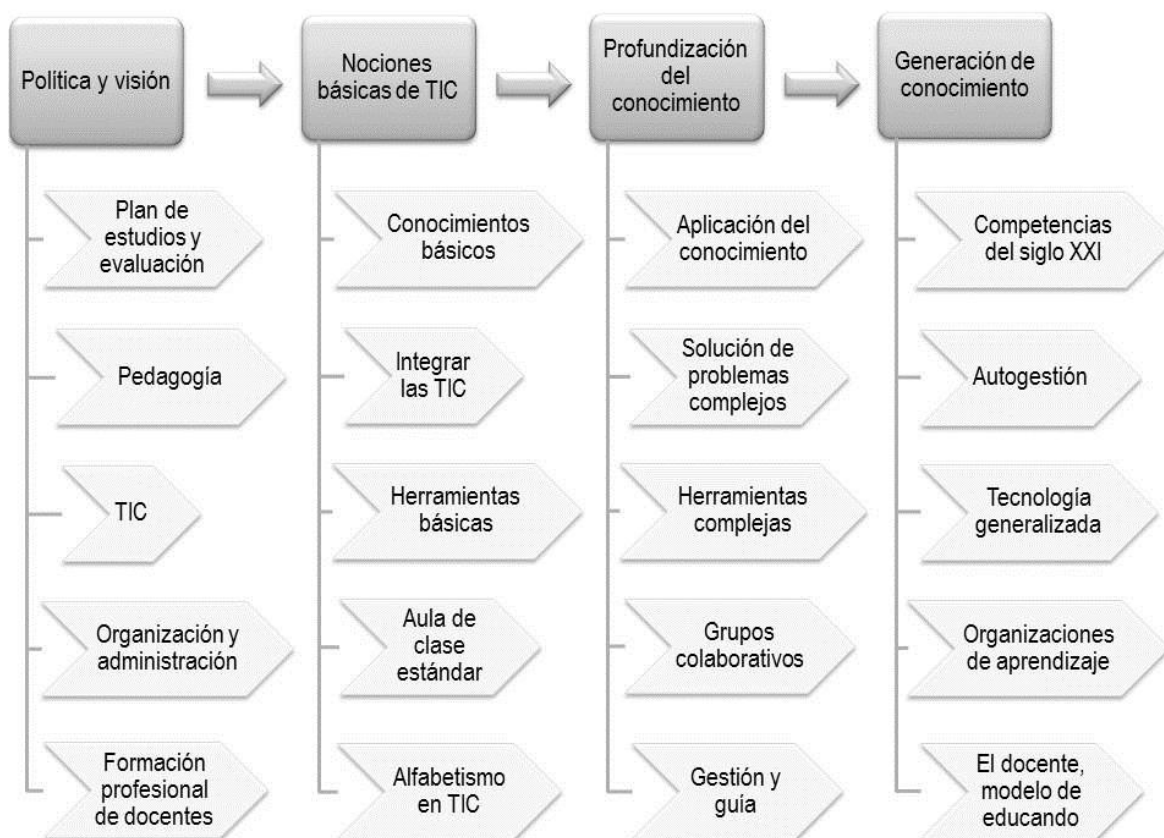


Figura 3. Secuencia del efecto de la integración de las TIC en los componentes o elementos que configuran el foco educativo. Fuente: UNESCO (2008, p.9)

La política marca las directrices para accionar el sistema educativo atendiendo a la visión que el país, concreto, tenga del mismo, en concreto la inclusión de las TIC se ha articulado para

comenzar con unas nociones básicas, avanzando hacia una profundización del conocimiento y, por último, generar conocimiento sobre estas.

Se debe contemplar, que la política educativa considera el currículum, la pedagogía o los métodos didácticos, las TIC como recurso, la organización y administración, así como la formación de los profesionales que prestan servicio en este sector; de esta forma la política atiende a cinco elementos esenciales para su desarrollo.

La figura 3, muestra la secuencia propuesta por la UNESCO (2008), la misma parte de la política o visión para disponer el sistema educativo considerando la integración de las TIC en los países. Si nos centramos en los planes de estudios y su evaluación la generación del conocimiento implica las competencias necesarias para el siglo XXI, aunque para lograr las mismas previamente se debe aplicar un conocimiento profundizado del mismo y, anteriormente se debe tener unas nociones o conocimientos básicos de las TIC.

Hay que destacar, que la perspectiva o tendencia de incluir las TIC en el sistema educativo condiciona la formación tanto inicial como permanente de los agentes dedicados al mismo, lo cual supone unas nociones básicas a través del alfabetismo en TIC (tanto para los profesionales como para los educandos); la profundización del conocimiento, lo cual desencadena una modificación en las funciones, los roles y las formas de afrontar la labor profesional; y, finalmente, la generación del conocimiento al convertirse el docente en un aprendiz experto (UNESCO, 2008 p. 17) que favorece la investigación e innovación en la incorporación de las TIC en la educación.

Justamente, desde el inicio del Proyecto DeSeCo (1997) hasta nuestros días, diversos autores y científicos del área de la tecnología educativa han realizado infinitud de investigaciones sobre esta temática, por esta razón, debatiremos a continuación sobre el estado de la competencia digital en el campo educativo.

2.2. La competencia digital en el campo educativo universitario

El progreso de la competencia digital y la inclusión de las TIC a las acciones e intervenciones educativas en el siglo XXI ha provocado la creación de nuevos escenarios (Cabero, 2005), al mismo tiempo que ha avivado la capacitación y formación de los profesionales que atienden este campo. Esta preparación de los docentes, en todos los niveles y sectores educativos, se sintoniza con las recomendaciones (2006/962/CE) que realizaba el Parlamento y el Consejo

Europeo al encomendar un uso crítico, reflexivo y apropiado de las herramientas tecnológicas en las rutinas laborales de los sujetos.

La capacitación digital de cualquier individuo (docentes, otros profesionales del sector educativo, alumnado, etc.) emprende con unas nociones básicas en TIC, las cuales como ya señalaba la UNESCO (2008) precisan de un alfabetismo tecnológico, el cual es un concepto amplio que incluye diversos aspectos y, que debe ser entendido como una dilatación de habilidades instrumentales que desemboca en una eficiencia productiva caracterizada por la escritura y la lectura, además de unos conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollan con el empleo de las TIC (Ala – Mutka, 2011). Como señalan Area y Guarro (2012, p.49)

Actualmente muchos autores hablan de redefinir el concepto tradicional de alfabetización sugiriendo que el objeto de la misma debiera ser formar a los niños, jóvenes y adultos para que puedan realizar un uso culto, crítico e inteligente de la información que se vehicula a través de las múltiples herramientas y redes de naturaleza digital.

Por otro lado, conviene indicar que los diversos aspectos que circunscribe al alfabetismo tecnológico proporcionan las tipologías en las cuales se puede segmentar, lo cual conlleva a multitud de clasificaciones, entre las que podemos encontrar la expuesta en el documento de una visión para el éxito del alumnado en la nueva economía global propuesta por la Partnership for 21st Century Skills (P21, 2011) que señala la alfabetización informacional, la alfabetización en medios y la alfabetización en TIC. Otra de las clasificaciones, es la realizada por Area, Gros y Marzal (2008) que se refieren al alfabetismo audiovisual, al tecnológico o digital, al informacional y a la multialfabetización.

Naturalmente, el alfabetismo informacional supone la búsqueda, selección, organización, proceso, publicación y difusión de la información, en otros términos la gestión eficaz y funcional de la información; la alfabetización digital o tecnológica implica el conocimiento y empleo del hardware y software de las diferentes tecnologías actuales (Marín et al., 2012); y, el alfabetismo en medios o audiovisual que comprende el aprendizaje del lenguaje iconográfico y audiovisual englobando el análisis, producción y consumo de las imágenes, los sonidos, las animaciones, los videoclips, etc. (Area y Ribeiro, 2012); por último, la multialfabetización representa como indica Area et al. (2008, p.64), la conjunción de los diferentes alfabetismo que ayudaran al individuo ante los múltiples medios y lenguajes de la cultura del tiempo actual.

Es necesario señalar, que para algunos autores los términos competencia digital y alfabetización digital se utilizan como sinónimos, aunque ambos siguen en una continuada evolución en su conceptualización, en este sentido Ala – Mutka (2011) hace referencia al alfabetismo digital como una competencia necesaria para desenvolverse en la cultura digital y en los escenarios de las sociedades del siglo XXI.

La alfabetización debe representar un proceso de desarrollo de una identidad como sujeto en el territorio digital, que se caracterice por la apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico y emancipador. La meta de la alfabetización será desarrollar en cada sujeto la capacidad para que pueda actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica en la cultura del ciberespacio, y en consecuencia, es un derecho y una necesidad de todos y de cada uno de los ciudadanos de la sociedad informacional (Area y Ribeiro, 2012 p. 15).

La problemática radica en la incommensurable cantidad de términos y conceptos que han surgido y, brotan del esclarecimiento y análisis de la competencia digital, unido, asimismo, al vertiginoso avance tecnológico.

La figura 4 representa los estudios o disciplinas que argumentan la competencia digital, entre ellas nos encontramos la educación en medios, los estudios de computación o informática, la alfabetización y los estudios bibliotecarios, estos últimos surgen considerando que la obtención de la información es muy abundante y, no solamente recae en los libros como recurso físico (Area y Ribeiro, 2012), sino que se completa con otros materiales (Cabero y Llorente, 2008); asimismo, la creación y gestión de una biblioteca digital propia hace necesario estos aprendizajes (Ala – Mutka, 2011; Carrera y Coiduras, 2012; Ferrari, 2013).

Por otro lado, se muestra (ver figura 4) que la competencia digital promueve una serie de habilidades para el siglo XXI que se descomponen en destrezas tecnológicas; para las TIC; y para Internet. Asimismo, necesita para su desarrollo el conocimiento y la adquisición del alfabetismo en medios; del alfabetismo digital; y del informacional; además de unas destrezas en la adquisición de la información. Por último, se debe progresar en las habilidades digitales como compendio del resto de estas y aquellas expuestas para la resolución de problemas cotidianos, en los que el empleo de la tecnología se ha tornado una condición *sine qua non* para desenvolverse en las sociedades del

siglo XXI; igualmente, no se debe olvidar, la generación de actitudes reflexivas y críticas que provoca el alfabetismo digital, como señala Moreno Rodríguez (2008)

En la era de la información, la alfabetización digital ha de estar embutida de un carácter crítico – reflexivo, y presentar la creación multimedia como principio básico. Nos ha de permitir tomar decisiones, crear valores, resolver problemas y colaborar con otros por medio del uso de las tecnologías electrónicas y las redes (p. 40).

Figura 4. La competencia digital, las disciplinas de fondo y los conceptos relacionados

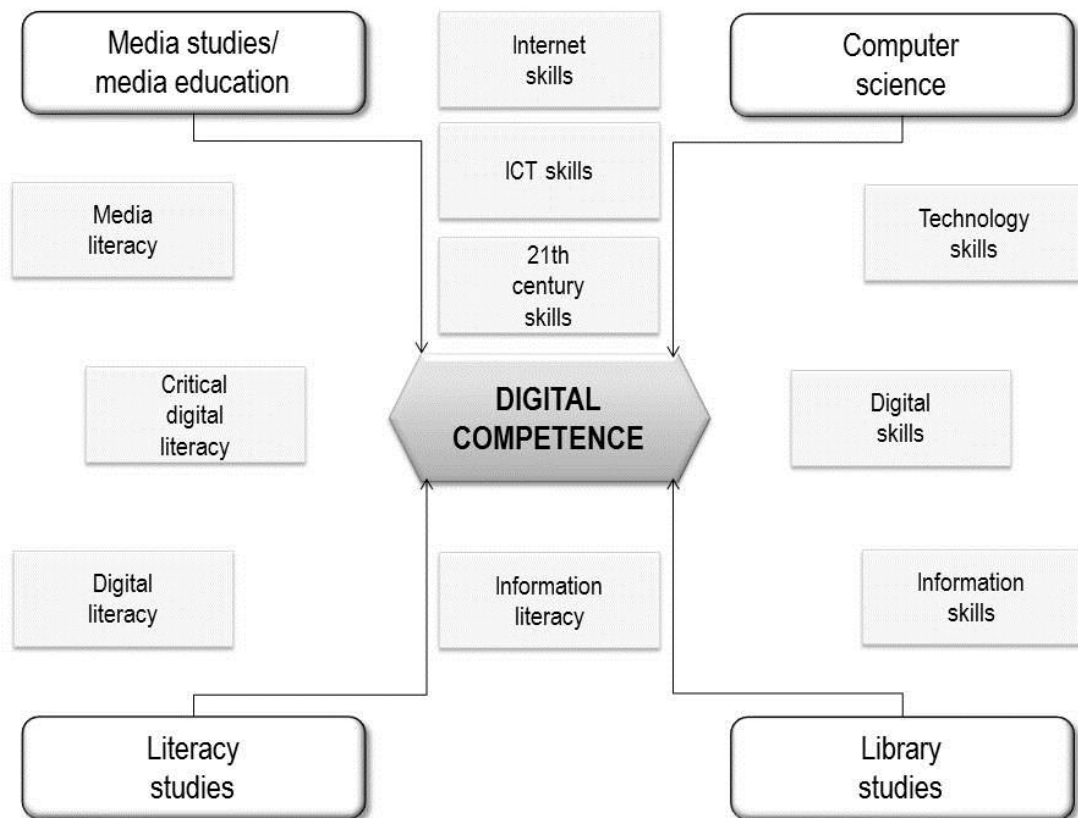


Figura 4. Representación gráfica de las disciplinas que se relacionan con la competencia digital y los conceptos o elementos que surgen de las mismas. Fuente: Llomäki, L.; Kantosalo, A. y Lakkala, M. (2010, p. 5).

Hay que mencionar además, que la adquisición de la competencia digital de los docentes del siglo XXI supone la obtención de herramientas, destrezas y actitudes tecnológicas que lo capaciten como a cualquier otro individuo para desenvolverse en las sociedades actuales y, unas específicas, para la implementación de las TIC en su actividad laboral (Marquès, 2008), atendiendo a aspectos concretos de su profesión en el campo educativo: instrumentales, investigadores y de innovación, de organización, de comunicación e interacción social y, de búsqueda y gestión de la información.

Tabla 6.
Competencias digitales del docente del siglo XXI

ASPECTOS	COMPETENCIAS
Instrumentales	Desarrollar capacidades referentes a los conocimientos básicos de los sistemas informáticos, de los lenguajes hipertexto y audiovisual y, de las redes; asimismo la gestión del equipo informático y de los sistemas tecnológicos aplicados a la educación, la ofimática; la imagen digital, además de la creación y gestión de sistemas de teleformación y el uso educativo de los recursos de la Web 2.0.
Didácticas	Adquirir habilidades relacionadas con la adaptación a los nuevos formatos de formación y aprendizaje empleando eficazmente las TIC en las técnicas, métodos y estrategias de enseñanza de cualquier materia o asignatura, incluidas las tecnológicas. Al igual que capacidades referentes a la selección, elección e implementación de las TIC como instrumento, recurso didáctico y contenido en los programas educativos. Evaluación objetiva de recursos educativos en soporte TIC, en la evaluación y seguimiento individualizado del progreso de cada alumno y de la práctica docente. Además de la aplicación en el aula de nuevas estrategias didácticas creativas e innovadoras que aprovechen los recursos TIC; el uso eficiente de ayudas tecnológicas para la tutoría y la orientación. Igualmente capacidad para simplificar los aspectos tecnológicos y procedimentales de forma que el estudiante se concentre en lo exclusivamente formativo.
Investigación e innovación	Las habilidades para la renovación y actualización permanente del conocimiento a partir del uso pedagógico e investigativo de las TIC; para producir, comunicar y divulgar el proceso investigativo mediante herramientas y soportes tecnológicos; y la capacidad para desarrollar el trabajo investigativo a partir de la conformación de redes con otros centros y pares. Y, capacidades en relación a la innovación como: creación y diseño de páginas personalizadas; diseño de presentaciones multimedia llamativas y adaptadas a la audiencia receptora; buscar imágenes, audios y videos de alta calidad con copyright apropiados; elaboración de forma colaborativa a través de la red de materiales textuales; publicar y compartir trabajos propios a través de Internet; diseñar, evaluar y aplicar apuntes y materiales didácticos multimedia en su área de conocimiento o como miembro de equipos multidisciplinarios; seleccionar y organizar contenidos y actividades de manera significativa; apoyar la elaboración de diarios de autoaprendizaje o entornos personales de aprendizaje (PLE) por parte del alumno; y cultivar una red personal de aprendizaje (PLN).
Organizativas	Desarrollar habilidades relativas a la configuración y gestión de calendarios, la información a través de agregadores o lectores RSS; concertar una reunión y/o mantenerla a través de recursos TIC; y fomentar la construcción de mapas mentales interactivos para organizar ideas.

Tabla 6. (Continuación)
Competencias digitales del docente del siglo XXI

ASPECTOS	COMPETENCIAS
Comunicación e interacción social	Capacidades referentes al uso del correo electrónico; diferenciar y saber utilizar las diversas redes sociales y sistemas de microblogging; generar debates, preguntas o intercambio de mensajes en los foros telemáticos; desarrollar proyectos colaborativos a distancia entre estudiantes; llevar a cabo una interacción profesor-alumno a través de medios telemáticos; e impartir un efectivo taller, conferencia o seminario Web.
Búsqueda y gestión de información	Las habilidades propias para la navegación en Internet buscando y seleccionando de forma crítica la información; usar marcadores y alertas; realizar búsquedas en entornos específicos o utilizando motores alternativos; construir un motor de búsqueda personalizada; discriminar información fiable publicada en la red, uso de referencias; distinguir y saber elegir las licencias apropiadas; administrar ajustes de privacidad y seguridad; conocimiento del uso que se puede hacer de los materiales encontrados en la red; y realizar búsquedas temáticas sobre contenidos específicos.

Nota: Adaptación de la propuesta del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) disponible en: <http://educalab.es/intef/tecnologia/competencia-digital/competencias-del-siglo-xxi>

La tabla 5 muestra, escuetamente, las competencias digitales que debe adquirir y desarrollar el docente, las mismas se movilizan en un extenso espectro desde su propia formación, pasando por la enseñanza de las mismas, hasta su aplicación en sus funciones laborales de gestión y organización del centro (gestión y administración). Sin embargo, unas se priorizan sobre otras atendiendo a la etapa o sector educativo donde se preste el servicio ocupacional; de esta forma en las etapas no universitarias (en especial infantil, primaria y secundaria) cobran mayor relevancia las competencias digitales didácticas e innovadoras (Marquès, 2008), mientras que en las universitarias se desarrollan las investigadoras e innovadoras. No obstante, con el análisis de estas competencias digitales se percibe que las mismas sirven para cualquier profesional que lleve a cabo su labor en el campo educativo, diseñando e implementando programas o acciones que desencadenen el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por consiguiente, la competencia digital para la labor docente en el proceso de enseñanza debe tener como mínimo los siguientes componentes:

- *El conocimiento sobre dispositivos, herramientas informáticas y aplicaciones en red, y capacidad para evaluar su potencial didáctico.*
- *El diseño de actividades y situaciones de aprendizaje y evaluación que incorporen las TIC de acuerdo con su potencial didáctico, con los estudiantes y con su contexto.*

- *La implementación y uso ético, legal y responsable de las TIC.*
- *La transformación y mejora de la práctica profesional docente, tanto individual como colectiva.*
- *El tratamiento y la gestión eficiente de la información existente en la red.*
- *El uso de la red (Internet) para el trabajo colaborativo y la comunicación e interacción interpersonal.*
- *La ayuda proporcionada a los alumnos para que se apropien de las TIC y se muestren competentes en su uso (Carrera y Coiduras, 2012 p. 284).*

En los últimos diez años la formación inicial y permanente de los docentes ha considerado estas competencias y componentes digitales, tanto en las etapas obligatorias, no obligatorias y universitarias, aunque las mismas han ido más encaminadas al aprendizaje o conocimiento instrumental y técnico de los medios tecnológicos (San Nicolás, Fariña y Area, 2012), que a la formación didáctica – pedagógica que desencadenan el empleo de estos recursos (Cabero y Llorente, 2008; Pozuelo, 2014).

El estudio realizado por Pozuelo (2014) contempla el aspecto metodológico en el uso de las TIC por los docentes de las etapas de primaria y secundaria (obligatorias) como factor que se suscribe dentro del entorno de la formación didáctica – pedagógica, obteniendo las siguientes conclusiones:

- Entre los factores que influyen de forma positiva en el cambio metodológico se encuentran: la frecuencia en el uso de las TIC para preparar e impartir las clases; el nivel de formación técnica e instrumental de los recursos tecnológicos; la formación digital y tecnológica; y la disponibilidad de medios.
- Existe relación directa, aunque débil, entre la experiencia profesional y el cambio de metodología que produce el uso de las TIC (cuando una aumenta la otra también lo hace).
- Los profesores que encuentran mayores mejoras en su práctica diaria con el uso de las TIC son los de las etapas de primaria e infantil, los especialistas en idioma extranjero concretamente en inglés y los que tienen menos años de servicio.

Todas estas observaciones se relacionan también con la propuesta de la UNESCO (2011a; 2011b; 2013a), que, continuando con la línea de trabajo que comenzó en 2008 (ver figura 3), sugieren la búsqueda de unas pautas comunes para la elaboración de un marco competencial para los docentes en materia tecnológica, intentando que dentro de la diversidad de cada país se

establezca un consenso de requisitos equiparables internacionalmente en la inclusión de las TIC a la educación. Este hecho, obliga a reflexionar sobre tres enfoques: descripción de los niveles de alfabetización digital de los docentes; el nivel de conocimiento; y la generación o creación de conocimiento de los mismos, atendiendo a cuatro elementos o focos las políticas educativas, el currículo o planes de estudios, el impacto que tiene la TIC en la pedagogía y didáctica, y las competencias del docente.

Conviene subrayar, que la competencia digital, al igual que las restantes siete competencias propuestas por el Parlamento y el Consejo Europeo (2006/962/CE) para el aprendizaje permanente, se subdivide en subcompetencias, áreas o dimensiones y, estas a su vez, en unos indicadores y descriptores que facilitan la adquisición progresiva, la concreción y la evaluación de la misma.

Atendiendo a esta categorización y, para beneficiar el aprendizaje y la valoración del grado competencial, se elaboró un estudio con el fin de contribuir al desarrollo y comprensión de la competencia digital en Europa, el Proyecto DIGCOMP el cual intenta impulsar un marco común, para todos los países miembros, para unificar los diferentes aspectos o indicadores que la concretizan.

Tabla 7.
Concreción en áreas e indicadores de la competencia digital

ÁREA/ SUBCOMPETENCIA	DESCRIPCIÓN	INDICADORES
Información	Identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.	1. Navegación, búsqueda y filtrado de información. 2. Evaluación de la información. 3. Almacenamiento y recuperación de la información.
Comunicación	Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.	4. Interacción mediante tecnologías. 5. Compartir información y contenidos. 6. Participación ciudadana en línea. 7. Colaboración mediante canales digitales. 8. Netiquette. 9. Gestión de la identidad digital.

Tabla 7. (Continuación)
Concreción en áreas e indicadores de la competencia digital

ÁREA/ SUBCOMPETENCIA	DESCRIPCIÓN	INDICADORES
Creación de contenidos	Crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.	10. Desarrollo de contenidos. 11. Integración y reelaboración. 12. Derechos de autor y licencias. 13. Programación.
Seguridad	Protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.	14. Protección de dispositivos. 15. Protección de datos personales e identidad digital. 16. Protección de la salud. 17. Protección del entorno.
Resolución de problemas	Identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.	18. Resolución de problemas técnicos. 19. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas. 20. Innovación y uso de la tecnología de forma creativa. 21. Identificación de brechas en la competencia digital.

Nota: Traducción del Marco para el desarrollo y comprensión de la competencia digital en Europa. Fuente: Ferrari (2013, pp. 5 – 6).

El Proyecto DIGCOMP, Marco para el desarrollo y comprensión de la competencia digital, presenta una propuesta de cinco subcompetencias para abordar la división de la competencia digital, de estas surgen 21 indicadores para desarrollarlas, asimismo, proporciona tres niveles de adquisición (inicial, medio y avanzado) o descriptores que concretizan estos indicadores en estadios, por último, muestra los posibles contenidos para trabajarlos de forma estructurada en conocimientos, habilidades y actitudes.

A su vez, el estudio exploratorio realizado por Carrera y Coiduras (2012) sobre la identificación de la competencia digital del profesorado universitario en el ámbito de las Ciencias Sociales concluye que se concretan 17 indicadores como componentes de la competencia digital, los cuales guardan una gran similitud con los recogidos en la tabla 6.

Por consiguiente, no es una sorpresa, que en España, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado⁵ haya adoptado el marco común competencial propuesto por la Comisión Europea (Ferrari, 2013), dado que como señala Torres y Vidal (2015, p. 68):

(...) existen elementos comunes que permiten concluir que, salvando variaciones terminológicas, los trabajos realizados en el marco europeo tienen muy claras las bases de la competencia digital. No es, por tanto, de extrañar que las instituciones de Educación Superior hayan elaborado sus marcos competenciales a partir de la definición de sus componentes, en la línea de los trabajos de Ferrari (2013) (...).

En definitiva, la adquisición y el desarrollo de la competencia digital es clave en cualquier ciudadano del siglo XXI, parte de un conocimiento sobre dispositivos, herramientas informáticas y aplicaciones en red que progresivamente se empleará de forma eficaz en todos los ámbitos en los que se desenvuelve el individuo dando lugar a unas destrezas y actitudes en la cultura digital; la inserción de la tecnología en el sistema educativo provoca distintos cambios, entre los que se destacan, la interacción, la comunicación y la socialización de los educandos, donde la figura del Educador Social como agente educativo – social cobra mayor relevancia en los programas, intervenciones y actuaciones didácticas encaminadas a la inclusión en las instituciones o centros escolares, asimismo, podrá colaborar, por su cualificación y actividad laboral, en la disminución de las desigualdades que puedan surgir por esta circunstancia.

2.3. Educador Social y la competencia digital en educación

El Grado de Educación Social, como las restantes titulaciones del EEES, recoge la competencia digital como un aprendizaje funcional de carácter transversal y primordial que debe adquirirse a lo largo de estos estudios (Parlamento y el Consejo Europeo, 2006), considerando que el mismo será necesario a dos niveles: académico y personal.

La praxis del Educador Social es elementalmente la socialización de los individuos, en otros términos, la intervención para favorecer la incorporación de las personas a la sociedad de forma dinámica y competente; este hecho supone la concienciación por parte de estos profesionales de todos los aspectos que influyen en la consecución de esta finalidad, entre los cuales destaca, en estos momentos, la incorporación de las TIC, como señala Cabero (2010, p. 39)

⁵ INTEF (<http://educalab.es/intef/tecnologia/competencia-digital/competencia-digital-docente>)

Sin lugar a dudas en los momentos actuales la penetración de las TIC está alcanzado a todos los sectores de nuestra sociedad, desde la cultura y el ocio, hasta la industria y las instituciones de formación; y por otra, que ya nadie los contemplan como un elemento de añadido al sistema educativo, sino como unos medios significativos para el aprendizaje, entornos de innovación escolar, y para la comunicación e interacción social.

Por otro lado, al centrarnos, anteriormente, en la figura del Educador Social como agente educativo que desarrolla su labor en los equipos de orientación, con unas competencias específicas atribuidas para su ocupación en Andalucía, reflejamos que la misma se encaminaba al desarrollo educativo – social de la comunidad donde se adscriben estos grupos de trabajo; no obstante, al igual que sucede con los otros agentes del sector de la educación, estos profesionales no deben estar ajenos a los acontecimientos que se producen ni en la sociedad ni en el campo educativo, esta circunstancia estabiliza el efecto elíptico sociedad – educación.

Al igual que con otras herramientas, la tecnología puede ser utilizada de forma interactiva si los usuarios comprenden su naturaleza y reflexionan sobre su potencial. Más importante aún, los individuos necesitan relacionar las posibilidades que yacen en las herramientas tecnológicas con sus propias circunstancias y metas. Un primer paso es que los individuos incorporen la tecnología a sus prácticas comunes, lo cual produce cierta familiaridad con la tecnología, que permite expandir su uso. (OCDE, 2005 p. 11).

Este hecho se materializa en una de las siete iniciativas que propone la Comisión Europea en las Estrategias para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador para el 2020, en estas proposiciones se promueve una agenda digital como prioridad a desarrollar en los países miembros de la Unión Europea, cuya última finalidad se plasma en lograr la adquisición de la competencia digital en la ciudadanía, la cual como señala Ferrari (2012, p. 3) es un derecho y un deber de los ciudadanos para que puedan ser funcionales en las sociedades actuales.

En consecuencia, la educación se encuentra ante un desafío y una obligación: el desarrollo de la competencia digital, lo cual supone, como hemos comentado con anterioridad, un cambio en las políticas educativas de todos los niveles.

En estos nuevos escenarios de aprendizaje se han de generar propuestas curriculares y didácticas flexibles, adaptables a las características del usuario, profundizando su conocimiento y estimulando la indagación y la autonomía. Pero también, al mismo tiempo, se ha de potenciar la interacción, la conversación, el aprendizaje social, el desarrollo

profesional y personal continuo y las conexiones a nivel global (Salinas, de Benito y Lizana, 2014, p. 151).

Este cambio en las políticas educativas afecta, por un lado, a los currículum y los planes de estudios de las etapas obligatorias y no obligatorias y, por otro, a la formación y capacitación de cualquier profesional que de manera formal, no formal e informal participe en el proceso de enseñanza (UNESCO, 2008; 2011b); no obstante, este reto u obligación proviene de una nueva forma de entender el aprendizaje a lo largo de la vida, a lo largo del trabajo, y con los otros (en un mundo digital) (Salinas, 2012 p. 15).

Es necesario recalcar, que debido al efecto elíptico sociedad – educación, esta última se ve abocada a una regeneración, aunque la misma, no solamente se refiere al ámbito tecnológico o digital sino que considera el escenario globalizado en el que nos hallamos, donde la educación es una herramienta fundamental para eliminar las desigualdades existentes debidas a estos contextos. En este sentido, el Educador Social se incorpora, dentro de las posibilidades ocupacionales de las que goza, al sistema educativo para favorecer estos nuevos requerimientos que se le solicitan a la educación.

Asimismo, la formación y la capacitación de este profesional para realizar su labor en estos entornos educativos, precisa de la adquisición y el desarrollo de la competencia digital para favorecer una triple vertiente (ver figura 5), en sus actuaciones socioeducativas: hacia el alumnado al que las dirige, hacia los organismos públicos y privados con los que colabora y hacia el resto del equipo con el que coopera; estas intervenciones dirigidas a los seis ámbitos que le son propios (Educación para la convivencia y resolución de conflictos; Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar; Dinamización y participación familiar y comunitaria; Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado; Educación en valores y competencia social; y, Intervención educativa con minorías étnicas y Educación Intercultural) se verán beneficiadas con la incorporación digital.

En este sentido, hay que señalar que el Educador Social al adscribirse a una comunidad educativa para realizar su labor a través de los equipos y departamentos de orientación, cooperando por tanto con el resto de profesionales de ese contexto, adquiere, entre sus funciones, el favorecer la obtención y progreso de todas las competencias clave (Parlamento y el Consejo Europeo, 2006) en el alumnado de ese entorno. Esta función explícita en las legislaciones vigentes para las etapas obligatorias (LOE y LOMCE) para cualquier profesional que contribuya al proceso de enseñanza –

aprendizaje, contempla la competencia digital cuya relevancia para la educación y la sociedad ha quedado demostrada en el punto anterior, tanto a nivel español como europeo, por todas las administraciones y organizaciones nacionales e internacionales.

Figura 5. La competencia digital para el Educador Social

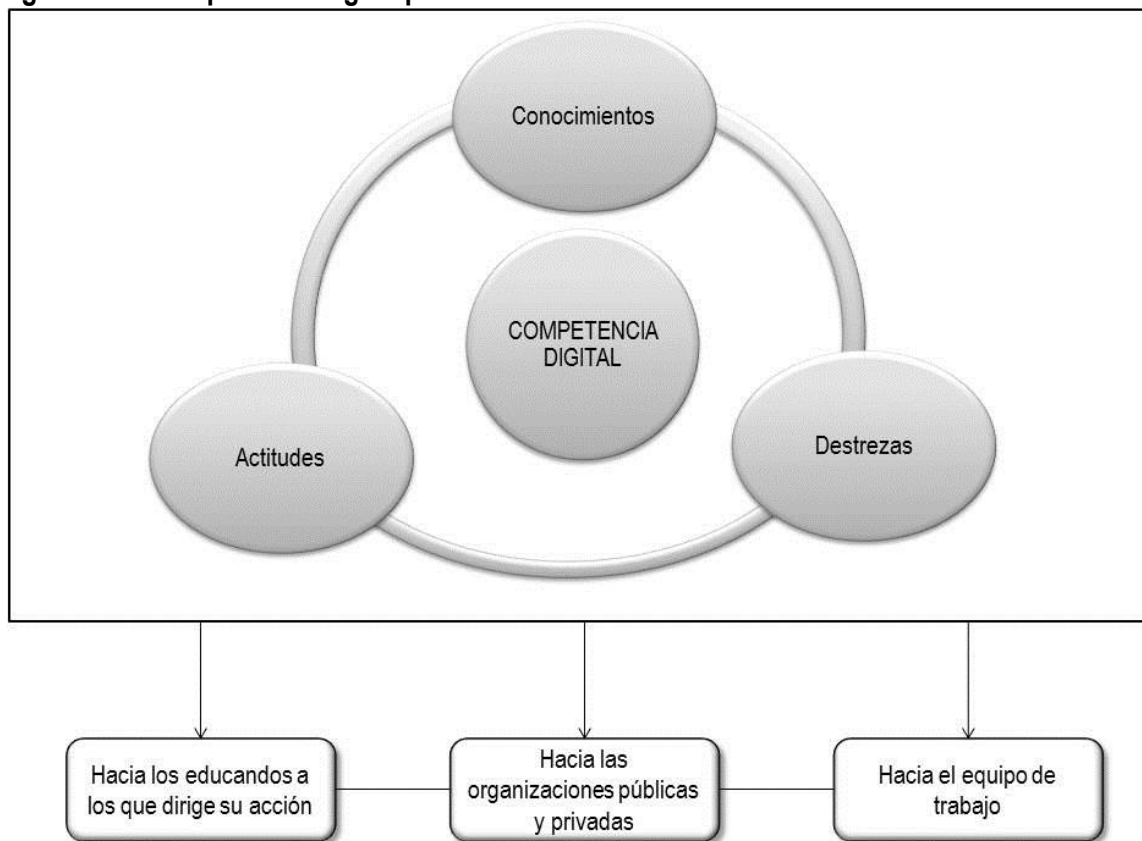


Figura 5. Representación gráfica de los componentes de la competencia digital para el Educador Social. Fuente: Adaptación de la propuesta de Caride (2008, p. 102) sobre las competencias relacionales de los profesionales de la Pedagogía – Educación Social.

Por otra parte y, considerando la actuación fundamental del Educador Social, la competencia y el alfabetismo digital, en estos momentos, se convierten en una pieza clave para la inclusión, donde la brecha digital es también social, considerando que ambas mantienen una estrecha relación (Area, 2008, p. 42); sin obviar, que el futuro próximo se está caracterizando por un aprendizaje embebido, continuo y basado en el aprendizaje social (Salinas, 2012 p. 15), además de, un aprendizaje cooperativo fundamentado en la diversidad, la comunicación, la autonomía, la iniciativa y la interacción entre iguales; asimismo, otra condicionante para el desarrollo de la competencia digital por parte de los educandos, es la tipología de este, producto de haber nacido en

una sociedad fuertemente tecnificada, donde éstas se han convertido en elemento básico para su comunicación e interacción social (Cabero, 2010 p. 35).

Conviene subrayar el concepto de brecha digital, teniendo en cuenta que el mismo se convierte en social, motivo de exclusión y, por consiguiente, aspecto que debe advertir el Educador Social. Cabero (2004) entiende por brecha digital:

(...) la diferenciación producida entre aquellas personas, instituciones, sociedades o países, que pueden acceder a la red, y aquellas que no pueden hacerlo; es decir, puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las nn.tt. Siendo en consecuencias estas personas marginadas de las posibilidades de comunicación, formación, impulso económico, etc., que la red permite. Y por tanto son excluidas y privados de las posibilidades de progreso económico, social y humano, que al menos teóricamente las nuevas tecnologías nos ofrecen. En otras palabras esta brecha se refiere a la ausencia de acceso a la red, y a las diversas herramientas que en ella se encuentran, y a las diferencias que ella origina (p. 24).

Esta concepción, que realiza este autor, de la brecha digital fue considerada en un principio asociada a la dificultad en el acceso a equipos o dispositivos y a la conexión a la red debido al coste y cuantía económica que suponía la adquisición de los mismos; en estos momentos donde el precio de la tecnología y la conectividad se ha visto abaratado, se proyecta una nueva idea sobre la brecha digital encaminada a los usos eficaces y funcionales de lo digital, lo cual se relaciona con la capacidad de cada individuo para lograr explotar los recursos de las TIC y aplicarlos a sus necesidades (Alva, 2015 p. 275).

Por tanto, la brecha digital como forma de exclusión social que impide la generación de escenarios y sinergias que favorezcan la creación de redes sociales (Travieso y Planella, 2008 p. 1), es un factor a considerar en los centros escolares, dado que como señala Cabero (2008a, p. 17) se está convirtiendo en elemento de separación, de e-exclusión de personas, colectivos, instituciones y países. De forma que la separación y marginación meramente tecnológica se está convirtiendo en separación y marginación social y personal.

De esta forma la brecha digital impide los principios básicos de la educación, al producir exclusión, pero también, los principios básicos de la socialización al entorpecer la interacciones y la comunicación, tanto con los iguales como con el resto de la sociedad; convirtiéndose en

consecuencia en un elemento distorsionador del bienestar personal, el cual debe ser contemplado por los docentes y, de forma particular por el educador social como posible situación de riesgo del alumnado.

En definitiva, el Educador Social cuando lleva a cabo su labor en el campo educativo, a través de la adscripción a los equipos multidisciplinares de orientación, debe cooperar con el resto de los profesionales para desarrollar la competencia y el alfabetismo digital, al igual que las restantes competencias clave, logrando la eliminación o disminución de la brecha digital lo que favorecerá la reducción de la desigualdad social en el alumnado al que atiende.

La tecnología no es neutral; la penetración de las TIC en las escuelas puede eventualmente transformar la pedagogía y la creación de conocimiento. Como resultado de ello, las TIC están contribuyendo a la construcción de nuevas relaciones entre las escuelas y sus comunidades, y para cerrar la brecha entre la educación formal, no formal e informal (Qian Tang, Prefacio, UNESCO 2011b).

Considerando esta finalidad educativa debe formarse, siendo consciente de las políticas educativas en esta materia, desarrollando y adquiriendo, el mismo, la competencia y alfabetismo digital, conociendo los dispositivos, herramientas informáticas y aplicaciones en red disponibles en los centros educativos, el empleo de los mismos, así como, evaluar el potencial educativo que poseen.

Por tanto, en el siguiente punto abordaremos las herramientas y dispositivos tecnológicos presentes en las escuelas y centros escolares, analizando y esbozando la realidad tecnológica en la que nos encontramos.

3. La Web 2.0 en la Sociedad de la Información y el Conocimiento

Las transformaciones tecnológicas que se han producido en los últimos años, han modificado todas las esferas de la ciudadanía; las formas de producción se han tecnificado originando nuevas concepciones laborales y cambiando las formas de entender las ocupaciones y el empleo. Por otra parte, se puede llegar a considerar que incluso, el ambiente político, se ha visto alterado provocando tendencias más sociales y participativas de los ciudadanos, los cuales se han ido involucrando cada vez más en asuntos de bienestar social, asimismo, las administraciones se

han digitalizado “obligando” a que las personas realicen todas las consultas y trámites de forma electrónica, incluso los *mass media* han evolucionado dando énfasis a la interacción con el público al que se dirigen; de igual forma el ámbito educativo se ha visto convulsionado, reformando las normativas oficiales, los currículos, las metodologías y los procesos de enseñanza – aprendizaje. Como indica Castells (2005)

Se puede argumentar, que hoy en día, la riqueza, el poder, y la generación de conocimiento depende en gran medida de la capacidad de organizar la sociedad para aprovechar los beneficios del nuevo sistema tecnológico, enraizada en la microelectrónica, la informática, y la comunicación digital, con su creciente conexión con el revolución biológica y su derivado, la ingeniería genética. Entiendo que la conceptualización de la sociedad en red es como la estructura social resultante de la interacción entre el nuevo paradigma tecnológico y la organización social en general (p. 3).

En consecuencia, atendiendo al efecto elíptico sociedad – educación, anteriormente mencionado, se hace preciso indagar las características que definen las nuevas organizaciones sociales definitorias de estas sociedades basadas en la información y el conocimiento para, posteriormente, efectuar una fotografía dinámica de los cambios pedagógicos que supone para la educación, y como conviene, en esta ordenación, la inclusión de los educadores sociales en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

3.1. Nuevas sociedades: Web 2.0

Las tecnologías, tanto comunicativas como informacionales, “han tenido un desarrollo explosivo en la última parte del siglo XX y el comienzo del siglo XXI, al punto de que han dado forma a lo que se denomina “Sociedad del Conocimiento” o “de la Información” (Martín Padilla, López Meneses y González, 2013 p. 1).

La Sociedad de la Información presenta una serie de características que la definen en la organización social, la cual se origina en estas nuevas ciudadanía (ver figura 6).

Martínez Sanchez (2007) indica que la Sociedad de la Información se configura por diversos elementos (ver figura 6), entre ellos, la desaparición de las distancias comunicativas; la saturación informativa; la movilidad; y, el desequilibrio informativo, estas cuatro condiciones se relacionan con el efecto de globalización que se ha producido en las nuevas sociedades, entendiendo el mismo como “la formación de una red de redes globales que de forma selectiva a través del planeta

vinculan todas las dimensiones funcionales de las sociedades” (Castells, 2005 p. 15). Un ejemplo preciso de esta red global, es la interdependencia económica que se crea entre los diferentes estados, la cual provoca un tejido interconectado que traspasa los propios países. De igual forma, la información fluctúa intra – sociedad e inter – sociedad produciéndose un exceso de datos y una variabilidad de los mismos, considerando el lugar que cada ciudadanía, caracterizada por nodos, ocupe dentro de ese entramado o red y que puede llevarla a un desequilibrio informativo o a un desarrollo más o menos estable.

Figura 6. Características de la Sociedad de la Información

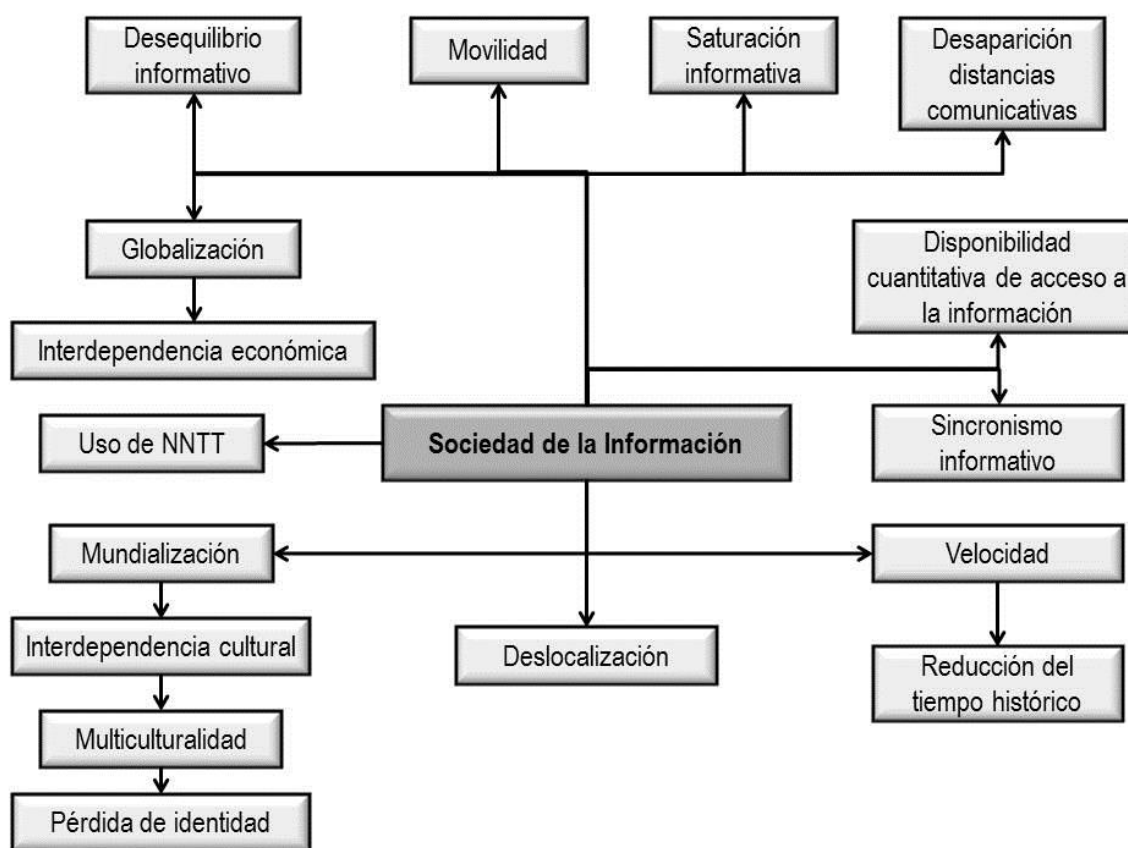


Figura 6. Elementos que configuran la Sociedad de la Información. Fuente: Martínez Sánchez (2007, p. 5).

Por otro lado, la elevada cuantía de datos en perfecta correspondencia temporal, a través de esta red, a toda la ciudadanía mundial posibilita una mayor inspección, control e intervención de esta a los propios estados, mucho más si cabe con el empleo de los medios tecnológicos, caracterizados por su interacción, comunicación y su facilidad en el acceso a la información. A su vez, la velocidad en la transmisión de información, que originan estos recursos tecnológicos, reduce o minimiza la relación espacio – temporal, el tiempo histórico, dando lugar a explicaciones de los

hechos más multicausales y relativistas, de esta forma el sujeto se aproxima de manera más consciente a la realidad del mundo que le rodea, tanto a nivel local como global.

Precisamente, esta relación entre lo local y lo global provoca una deslocalización del individuo, una mundialización de las costumbres y los modos de vida, una interdependencia cultural, caracterizada por la pérdida de identidad cultural de unos individuos sobre otros, en un entendimiento erróneo de igualdad.

La sociedad del siglo XXI es esencialmente multicultural y sin embargo, las diferentes culturas no tienen las mismas posibilidades de supervivencia o de expresión en el mundo moderno. En el contexto de conflictos políticos y de entornos constantemente variables, evolucionan y se adaptan, algunas son más abiertas al cambio, lo que puede dejar a las otras, especialmente las culturas minoritarias, expuestas a la pérdida y el empobrecimiento. Sus valores y estructuras pueden debilitarse a medida que entran en un mundo más globalizado (UNESCO, 2006 p. 15).

Sin embargo, esta confluencia de culturas puede convertirse en un valor para las sociedades globalizadas, en la búsqueda de un desarrollo más sostenible que favorezca el progreso de las todas las civilizaciones y, unas condiciones reales de equidad, dado que como señala Leiva (2013a),

Para construir una ciudadanía intercultural es absolutamente imprescindible los valores de respeto y de reconocimiento mutuo, como pilares de la convivencia en una sociedad donde la diversidad cultural es un valor en alza, una clave de riqueza social para todos los ciudadanos (p. 176).

De una u otra forma, la sociedad de la información se caracteriza por una modificación en la economía, la política y la organización social cuyo máximo exponencial es el empleo de los recursos tecnológicos, los cuales “comportan nuevas maneras de trabajar, de comunicarnos, de relacionarnos, de aprender, de pensar y, en suma, de vivir” (Coll y Monereo, 2008 p. 19).

Se debe agregar (ver figura 7), que las economías globales emergentes en estas sociedades en red desembocan, en algunas ocasiones, en desigualdades entre países y sectores productivos, lo cual produce que los gobiernos, las organizaciones gubernamentales y las grandes potencias económicas establezcan políticas de apoyo que faciliten estrategias y fondos para el fomento y desarrollo de actividades productivas en riesgo de desaparición; no obstante, en algunas ocasiones estas medidas se implementan para un desarrollo más eficaz y sostenible de estas

acciones económicas, con el fin de estabilizar algunas zonas o niveles beneficiosos para este fin en las sociedades y sus ciudadanos.

Figura 7. Nuevas formas sociales de naturaleza virtual



Figura 7. Esferas de incidencia y nuevas forma sociales. Fuente: Adaptación de Coll y Monereo (2008, p. 21).

La implementación de estas políticas de apoyo en las sociedades globalizadas se enfoca en la mejora y perfeccionamiento de infraestructuras, dispositivos y medios tecnológicos, lo cual desencadena una alfabetización digital de la población. Por consiguiente, los sistemas educativos deben considerar esta circunstancia para prevenir futuras exclusiones en la ciudadanía.

En este sentido, el aprendizaje a lo largo de la vida cobra mayor relevancia, forzando a la educación, en todos los niveles, a examinar las denominadas *esferas de incidencia* (Coll y Monereo, 2008) o espacios donde se desenvuelven los sujetos, individual, grupal, corporativo, comunitario y social; sin embargo, las mismas, también, se han visto influenciadas por la sociedad en red o globalizada, en concreto por el empleo de los recursos tecnológicos, dando lugar a nuevas formas de socialización y de vivir en sociedad. De este hecho se infieren cambios en el trabajo, en la comunicación, en la relación, en el aprendizaje, en el pensamiento, entre otros.

Los factores que han contribuido a la expansión y al rápido crecimiento de estas nuevas “sociedades virtuales” (corporaciones virtuales, bibliotecas virtuales, clases virtuales, etc.) y de las prácticas relacionadas con ellas (comercio electrónico, tele – marketing, tele – trabajo, tele – educación, tele – medicina, trabajo cooperativo apoyado por ordenador, tele – democracia, etc.) son de naturaleza muy diversa (Coll y Monereo, 2008 p. 20).

Por otra parte, la Sociedad de la información por sí misma no provocaría este cambio en las formas sociales (Castells, 2001) es necesario capacitar a los ciudadanos para abordar de forma eficiente esta concentración masiva de información, como señala la UNESCO (2005)

La sociedad mundial de la información en gestación sólo cobrará su verdadero sentido si se convierte en un medio al servicio de un fin más elevado y deseable: la construcción a nivel mundial de sociedades del conocimiento que sean fuentes de desarrollo para todos, y sobre todo para los países menos adelantados (p. 29).

Cabero (2008b) por su parte, señala que desde su punto de vista “es cierto que las tecnologías no sólo transmiten información, sino que también simultáneamente por sus sistemas simbólicos desarrollan habilidades cognitivas y potencian inteligencias específicas” (p. 10), por lo que, atendiendo a los reconocimientos que supone el empleo de los recursos tecnológicos podemos favorecer la adquisición, desarrollo o mejora de diferentes estrategias mentales que ayuden al sujeto a distinguir entre las distintas informaciones que recibe en su entorno.

Lo mencionado hasta aquí supone que la masiva información una vez procesada de forma crítica eficaz debería producir una ingente cantidad de conocimiento, lo cual es una premisa errónea; no obstante, la generación de sistemas sociales globalizados, con nuevas formas de desenvolverse si originan distintos conocimientos para convivir en los diferentes escenarios (personal, profesional, de ocio o disfrute) impuestos como venimos exponiendo por el empleo de los recursos tecnológicos.

Todas estas circunstancias implican un cambio de perspectiva en los sistemas educativos, los cuales deben favorecer la adquisición de habilidades y destrezas para gestionar la información y estos nacientes conocimientos, partiendo para la generación de los mismos de las experiencias o ideas previas, de una búsqueda de información centrada en las necesidades del individuo, pasando a una selección y organización de estas para provocar el proceso cognitivo final, el conocimiento.

En las sociedades del conocimiento todos tendremos que aprender a desenvolvernos con soltura en medio de la avalancha aplastante de informaciones, y también a desarrollar el

espíritu crítico y las capacidades cognitivas suficientes para diferenciar la información “útil” de la que no lo es (UNESCO, 2005 p. 20).

Por otra parte, el segundo escalón para la generación de estos conocimientos, considera las necesidades del ciudadano, estas pueden ser de diferente índole y abarcar distintos espectros de la vida del sujeto (conocimiento de uno mismo, derechos en estas sociedades, niveles de calidad o bienestar social, etc.), los cuales deben ser contemplados en los procesos de enseñanza – aprendizaje y por las sociedades en general.

De una u otra forma, como indica Cabero (2008b) “la realidad es que toda tecnología no sólo transfiere información, sino que al mismo tiempo está transmitiendo valores y actitudes, algunas veces incluso no perceptibles por las personas” (p. 20), convirtiéndose en recursos valiosos, de forma concreta para la educación y de manera general para las sociedades, para desarrollar una ciudadanía democrática y estable, que progrese en formas de vida sostenibles para minimizar los efectos más perjudiciales de la globalización, las desigualdades.

En definitiva, la incorporación de los recursos tecnológicos en los centros educativos promueve nuevas formas de generación del conocimiento y, por otro lado, valores y actitudes que mejoren la sociedad globalizada en la que nos encontramos inmersos.

Llegados a este punto, en el que establecemos que los medios virtuales y tecnológicos están modificando los estilos de vida, debemos reflexionar como los mismos han ido evolucionando y transformándose en los últimos años.

3.2. Del pasado Web 1.0 al presente Web 2.0

Los recursos tecnológicos han evolucionado de forma vertiginosa, de poseer una naturaleza meramente transmisora de información a transformarse en medios que contribuyen de forma eficaz a la socialización de los sujetos, entendiendo como tal el desarrollo pleno en todos los espacios y momentos de la vida.

Si la cultura impresa conlleva la utilización de un procesamiento lineal, secuencial y jerarquizado, la digital supone un procesamiento fragmentado, discontinuo e hipermedia, donde la persona va adquiriendo información de diferentes medios y recursos, con diferentes sistemas simbólicos, y las mezclan y remezclan (Cabero, 2009 p. 16).

Este progresivo cambio de los recursos tecnológicos es analizado por Castaño, Maiz, Palacio y Villarroel (2008), tal y como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8.
Diferencias Web 1.0 y las actuales Web 2.0.

	WEB 1.0 (1993-2003)	WEB 2.0 (2003-)
Modo	Lectura	Escritura compartida
Mínima unidad de contenido	Página	Mensaje-Artículo-Post
Estado	Estático	Dinámico
Modo de visualización	Navegador	Navegador, Lector RSS
Arquitectura	Cliente - Servidor	Servicio Web
Editores	Webmasters	Todos
Protagonistas	Geeks (personas expertas)	Aficionados

Nota: Diferencia entre la Web 1.0 y la Web 2.0. Fuente: Castaño et al., (2008, p.33).

Estos autores reflexionan sobre los elementos estructurales y básicos en los que se fundamentan los recursos tecnológicos, mostrando la modificación de los mismos; realizando un análisis de los mismos se puede observar como la tecnología ha avanzado hacia aspectos más colaborativos, cooperativos, de comunicación e interacción, lo cual es esencial para las sociedades del conocimiento en las que prima el aumento excesivo de información.

Es necesario mencionar de forma especial, los elementos modo, editores y protagonistas, dado que los mismos potencian la premisa de la interacción y la colaboración, como atributos incuestionables de la ciudadanía global, donde cada persona contribuye y comparte el desarrollo y logro de la sociedad, para el beneficio y sostenibilidad de las organizaciones sociales.

A su vez, este cambio de perspectiva en la estructura de los medios tecnológicos, además de favorecer sociedades en red, propicia, necesariamente, un cambio de rumbo en las tendencias educativas; en este sentido, Castaño et al. (2008), apuntan siete aspectos que aporta la Web 2.0 al ámbito educativo, los cuales son:

- *Producción individual de contenidos; esto es, auge de los contenidos generados por el usuario individual: promover el rol de profesores y alumnos como creadores activos del conocimiento.*
- *Aprovechamiento del poder de la comunidad: aprender con y de otros usuarios, compartiendo conocimiento. Auge del software social.*
- *Aprovechamiento de la arquitectura de la participación de los servicios Web 2.0.*
- *Utilización de herramientas sencillas e intuitivas sin necesidad de conocimientos técnicos.*

- *Apertura: trabajar con estándares abiertos. Uso de software libre, utilización de contenido abierto, remezcla de datos y espíritu de innovación.*
- *Creación de comunidades de aprendizaje caracterizadas por un tema o dominio compartido por los usuarios.*
- *Efecto Red. Del trabajo individual a la cooperación entre iguales (p. 34).*

No obstante, es preciso indicar la atribución de software social que se le adjudica a la Web 2.0, dado que impregna todos los espectros de la vida de los sujetos, Merlo (2009) señala diez características que tienen en cuenta esta causalidad, los mismos son:

- **Navegador como herramienta:** La Web 2.0 se basa en Internet, sus aplicaciones y sistemas se articulan para que los mismos se exploten a través de la conectividad que permite un software de navegación o red de comunicaciones.
- **Método de cooperación:** La Web 2.0 se construye conjuntamente, los contenidos son elaborados en línea por diversos sujetos simultáneamente o, por lo menos, se aceptan las indicaciones de cualquier individuo ajeno a la construcción a través de los comentarios, favoreciendo la denominada inteligencia colectiva, la cual “parte del principio de que cada persona sabe sobre algo, por tanto nadie tiene el conocimiento absoluto” (Cobo, 2007 p. 46).
- **Fundamentado en la interoperabilidad:** La Web 2.0 se asienta en el intercambio de sistemas o lenguajes compatibles entre distintos software, que a su vez, utilizan e integran.
- **La pauta, la sencillez:** La facilidad de creación, productividad, posibilidad de indexación y visibilidad justifican su éxito (Pardo, 2007); es innecesario ser un experto en lenguajes de programación para construir una aplicación de la Web 2.0.
- **El etiquetado como sistema:** La Web 2.0 admite la incorporación de datos o descripciones (metadatos) sobre las características o elementos que posee cada aplicación, de esta forma es más accesible su catalogación o clasificación dentro del espacio virtual provocando la sindicación o etiquetado de los mismos por preferencias del usuario (Castaño et al., 2008).
- **Principio de participación:** La Web 2.0 surge de la participación social, de la implicación e iniciativa de cada usuario, de sus preferencias y comentarios, de sus valoraciones.

- Se realiza de forma variada: Cada usuario con sus preferencias provoca la variabilidad en las aplicaciones o herramientas, en los usos y funciones en su utilización de la Web 2.0.
- Posibilita la personalización: La Web 2.0 permite la individualización o personalización de cada una de las aplicaciones o herramientas que utilice según preferencias y criterios propios.
- La normativa experimentar: La Web 2.0 es dinámica, cambiante, innovadora, está en continuo avance y ofreciendo nuevos recursos y posibilidades.
- La base la economía: La Web 2.0 se sustenta en la gratuidad de sus aplicaciones y herramientas, promocionando el software libre y el acceso abierto como iniciativa a un bien común.

Por consiguiente, los elementos o rasgos que definen a la Web 2.0 es su carácter social, aunque sin duda los atributos más relevantes de la misma, en el ámbito educativo, es su naturaleza colaborativa, su sencillez, su accesibilidad y su gratuidad, como apuntan Cabero (2009), Castaño et al. (2008), y Pardo (2007), ya no es necesario tener unos conocimientos específicos en lenguajes de programación o en informática de sistemas, sino simplemente interaccionar.

Teniendo en cuenta todas estas características y atributos que se le asigna a la Web 2.0, la reflexión más lógica nos lleva a una premisa que la misma se ha incorporado de forma exponencial a todos los ámbitos de la vida de los individuos, la cual es fácil de ratificar al navegar mínimamente por Internet; igualmente, es comprobable nuestra aseveración con la infinitud de herramientas y aplicaciones que se han desplegado cumpliendo las cualidades de la Web social. De donde se infiere la necesidad de clasificar la elevada cuantía de medios tecnológicos que se desenvuelven bajo este paraguas de la Web 2.0, para poder agrupar estos recursos, entre ellas nos detenemos en la efectuada por McGee y Díaz (2007) que consideran el ejercicio o aplicación que propician.

Tabla 9.

Clasificación de algunas herramientas Web 2.0 atendiendo a su tipo y función

TIPO	FUNCIÓN	HERRAMIENTAS
De comunicación	Para compartir ideas e información	<ul style="list-style-type: none"> - Blogs - Audioblogs - Videoblogs - Mensajería instantánea - Podcats - Webcams

Tabla 9. (Continuación)

Clasificación de algunas herramientas Web 2.0 atendiendo a su tipo y función

TIPO	FUNCIÓN	HERRAMIENTAS
De colaboración	Para trabajar con otras personas, por un objetivo específico, en un espacio de trabajo compartido	<ul style="list-style-type: none"> – De edición y escritura – Comunicaciones virtuales de prácticas – Wikis
De documentación	Para recolectar o presentar evidencias de experiencias, producciones, líneas de pensamiento en el tiempo, etc.	<ul style="list-style-type: none"> – Blogs – Videoblogs – Portafolios electrónico
De creación	Para crear algo nuevo que puede ser visto y/o usado por otros	<ul style="list-style-type: none"> – Aplicaciones web híbridas – Comunidades virtuales de prácticas – Mundos virtuales de aprendizaje
De interacción	Para intercambio de información, ideas, recursos, materiales	<ul style="list-style-type: none"> – Objetos de aprendizaje – Marcadores sociales – Comunidades virtuales de prácticas – Mundos virtuales de aprendizaje

Nota. Relación de herramientas Web 2.0 clasificadas según tipología y función que efectúan. Fuente: McGee y Díaz (2007, p. 32).

La clasificación que realizan estas autoras emplea como criterio de agrupación el tipo de aplicación que poseen las diferentes herramientas Web 2.0, estas funciones coinciden con muchas de las características que se le aplican a esta Web, colaboración, comunicación, creación, etc. Como se puede observar, algunas herramientas Web 2.0, por ejemplo los blogs o los videoblogs, se categorizan en varias tipologías de aplicación, esto se produce debido a la funcionalidad o utilidad que cada una de ellas revele, lo cual demuestra la versatilidad de estos recursos tecnológicos.

A causa de la extensa y abundante naturaleza de la Web 2.0, la proliferación de las aplicaciones y las herramientas que la desarrollan, existe más de una clasificación para agrupar los recursos tecnológicos que se originan de ella; en este sentido, Castaño et al. (2008), presentan otra categorización basada en la aplicabilidad de las mismas, de esta forma proponen:

- Las aplicaciones online (en las que se incluirían los procesadores de texto, las hojas de cálculo, las presentaciones, los calendarios, las bases de datos, etc.).
- Las herramientas de publicación (webquest, wiki, blogs y su versión educativa edublogs).

- Y, la gestión de información (sindicadores de contenido, páginas de inicio, marcadores sociales).

Por otra parte, y atendiendo a la revolución comunicativa y de interacción que ha surgido desde la telefonía móvil a través de los nuevos teléfonos inteligentes o smartphones, consideramos la necesidad de incluir una nueva categoría a las propuestas por Castaño et al. (2008), basada en los canales de comunicación, en ella se circunscribirían las redes sociales, la mensajería instantánea, los foros y cualquier otra herramienta que comprenda un traspaso de información entre interlocutores. No obstante, debemos señalar, que estos mismos autores, consideran que estas categorizaciones no son estáticas y que interaccionan unas con otras, por esta razón se contempla que cualquier herramienta Web 2.0 puede incorporarse o incluirse, sin problema, en una u otra agrupación.

En definitiva, el auge y la propagación de la Web 2.0 viene determinada por las características que se han expuesto, las mismas se convierten en aliadas del docente y del resto de profesionales que ejercen su labor en el campo educativo, dado su atractivo para el alumnado, su gratuidad para el sistema educativo y la sencillez en su creación para los agentes educativos, son recursos valiosos para el proceso de enseñanza – aprendizaje, para la colaboración y la innovación entre las personas protagonistas del procedimiento educativo y, para la comunicación e interacción entre los miembros de la comunidad educativa.

3.3. El Educador Social, la Educación Web 2.0 y sus herramientas

Consideremos ahora, los espacios laborales donde el educador social desarrolla su trabajo dentro del sistema educativo formal, los departamentos y equipos de orientación educativa; no obstante, previamente, es necesario reseñar, que ambas estructuras organizativas educativas, aunque poseen una composición y funcionalidad relativamente distintas, cohabitan en el territorio europeo y ostentan “una finalidad común el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto” (Grañeras y Parras, 2008 p. 34).

Teniendo en cuenta, que ambas estructuras forman parte del sistema educativo, los recursos tecnológicos y, en concreto la Web 2.0, también se incorpora a las mismas para favorecer el desarrollo integral de las comunidades educativas.

Muñoz y González (2014) formulan una categorización de las herramientas Web 2.0, considerando como variable de agrupación las funciones propias y más significativas de los departamentos de orientación, tal y como se recoge en la tabla 10.

Tabla 10.

Clasificación de herramientas Web 2.0 para la orientación educativa

TIPO	HERRAMIENTAS
Herramientas para la administración, gestión y organización documental e informacional	<ul style="list-style-type: none"> – Marcadores sociales (<i>Diigo, Delicious, Mr. Wong</i>) – Calendarios en línea (<i>Google Calendar</i>) – Herramientas para planificación de reuniones (<i>Doodle</i>) – Herramientas para anotaciones en línea (<i>Annotary</i>) – Buscadores, directorios y repositorios online (<i>ERIC, DOAJ</i>) – Sistemas de almacenamiento online (<i>Dropbox, Skydrive</i>) – Gestión y organización bibliográfica (<i>Mendeley</i>)
Herramientas para el diseño, creación y presentación de información y materiales	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboración de páginas Web (<i>Weebly, Google Site, Wix</i>) – Mapas conceptuales y esquemas (<i>bubbl.us, mind42, Mind meinster</i>) – Líneas de tiempo (<i>Dipity</i>) – Murales digitales multimedia (<i>Glogster, Padlet</i>) – Presentaciones en línea (<i>Slideshare, Zentation, Scribd, Prezi</i>)
Herramientas para el diagnóstico, asesoramiento, aprendizaje, comunicación y colaboración en línea	<ul style="list-style-type: none"> – Foros y audioforos (<i>phpBB2, Voxopop, Voice Thread</i>) – Video y videoconferencia (<i>Google Hangout, Anymeeting, YouTube</i>) – Blogs (<i>Blogger, Wordpress</i>) – Wikis (<i>Wikispaces, Mediawiki, Wetpaint</i>) – Ofimática en línea (<i>Google Drive, Zoho</i>) – Redes sociales (<i>Edmodo, Facebook, Twitter, Schoology, Ning, Grou.ps</i>)

Nota. Relación de herramientas Web 2.0 atendiendo a las funciones que se deben llevar a cabo en los departamentos de orientación. Fuente: Muñoz y González (2014, p. 41)

Estas categorizaciones comprenden las funciones esenciales que se debe abordar desde los departamentos de orientación, siendo las mismas:

- Herramientas para la administración, gestión y organización documental e informacional, las cuales se encaminan para el tratamiento administrativo, organizativo y de gestión documental, asimismo, para compartir con la comunidad educativa la

información más relevante en referencia a los trámites, registro o protocolos necesarios para cualquier cometido burocrático, o relacionado con él, del sistema educativo.

- Herramientas para el diseño, creación y presentación de información y de materiales, en esta categoría se englobarían todas las herramientas destinadas a la creación, elaboración y diseño de recursos para abordar los programas informativos o intervencionistas para trabajar con la comunidad educativa.
- Herramientas para el diagnóstico, asesoramiento, aprendizaje, comunicación y colaboración en línea, las mismas ayudan en el tratamiento de actuaciones de asesoramiento e información, prevención, diagnóstico y comunicación con la comunidad educativa, al igual, que favorecen la colaboración y cooperación entre los profesionales educativos (Muñoz y González, 2014).

Las funciones, acciones y tareas, que se benefician para su desarrollo de estas herramientas Web 2.0, son similares a las que debe acometer el educador social en los equipos de orientación a los que se encuentre adscrito, entre las mismas destacamos:

- Organizar y desarrollar programas socioeducativos, para la integración intercultural, de educación en valores, de vida saludable, etc.
- Coordinar y gestionar diferentes recursos para el uso por parte del alumnado, de las familias y del resto de la comunidad educativa relacionados con los ámbitos de intervención que se le asigna.
- Colaborar con el resto de profesionales del equipo y de los centros educativos.
- Realizar el seguimiento de diversas actividades (Instrucciones de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, 2010).

Resulta imprescindible que los profesionales de la acción social tengan en cuenta en el desempeño de su trabajo, las posibilidades que brinda la telemática para favorecer la intercomunicación entre equipos profesionales a través de la creación de redes de telecomunicación y se sirvan de la teleformación para potenciar el desarrollo comunitario ofreciendo proyectos de alfabetización digital, empleo de cursos virtuales, uso de recursos, equipamientos y aplicaciones informáticas, trabajos en red de municipios, entes y servicios sociales, etc. En definitiva, se trata de facilitar el acceso a las TIC de la sociedad de la información, a todos los ciudadanos (Martínez Sánchez, 2004 p. 64).

Por tanto, consideramos que los educadores sociales se beneficiarían de estas herramientas Web 2.0 para su intervención en los diferentes ámbitos de actuación.

Figura 8. Disposición de actuaciones y acciones en el campo social con las herramientas Web 2.0

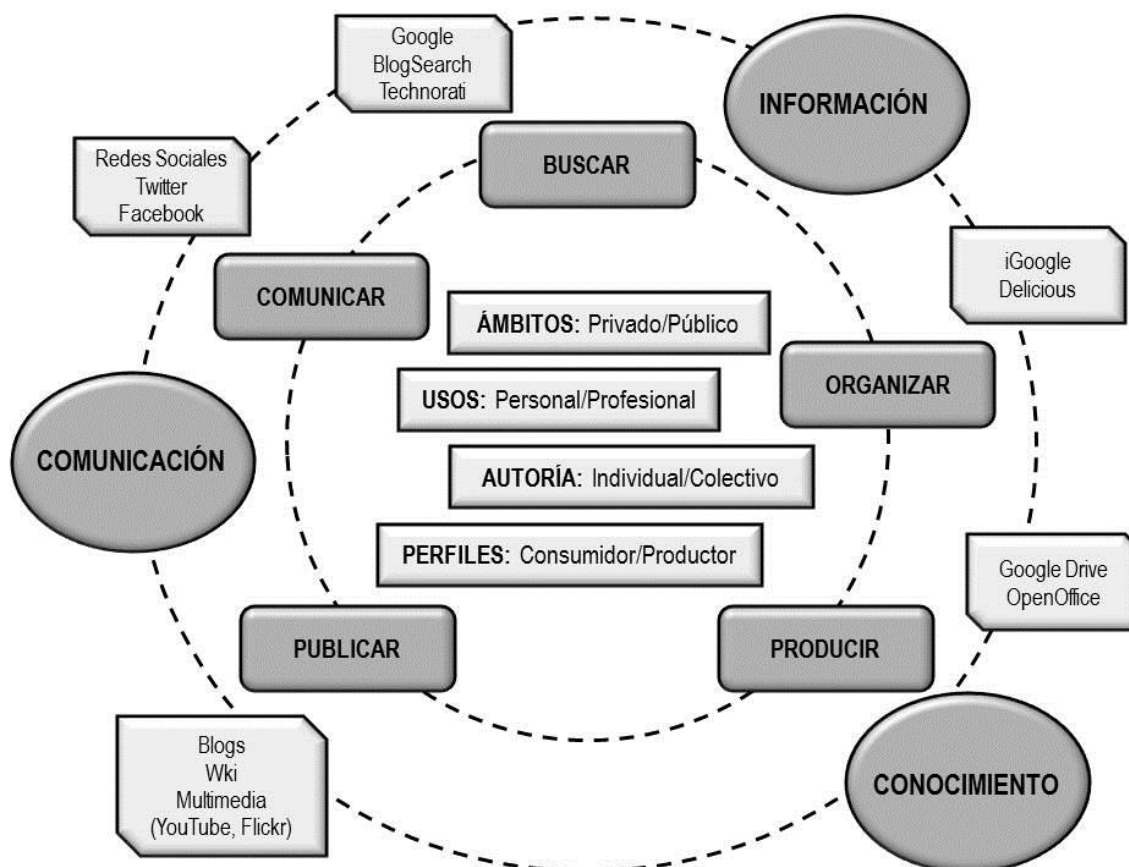


Figura 8. Representación de actuaciones y acciones educativas – sociales que se pueden ver beneficiadas con las herramientas Web 2.0. Fuente: Lara (2009) disponible en: <http://www.slideshare.net/tiscar/competencias-digitales-y-conocimiento-abierto>.

En relación con la labor profesional que debe abordar el educador social, caracterizada principalmente, por la socialización del alumnado y, la intervención socio – comunitaria del contexto donde se desenvuelva; las competencias y actuaciones prioritariamente se reducen, a la comunicación e información a toda la comunidad académica de diversas temáticas educativas (interculturalidad; valores y competencia social; situaciones de riesgo para el alumnado; dinamización familiar y comunitaria; absentismo escolar; y convivencia y resolución de conflictos) y el conocimiento de las mismas, por el mismo y por los restantes agentes.

En este sentido, las acciones que debe efectuar se concretan en buscar, organizar, producir, publicar y comunicar diversas informaciones y materiales que ayuden en el tratamiento de las temáticas encomendadas, considerando para las mismas los ámbitos, usos, autoría y perfiles a los que van dirigidas.

Otra posibilidad que ofrecen estos recursos telemáticos para la educación social es la construcción de espacios de colaboración, que permiten a miles de personas intercambiar sus pensamientos, experiencias, sentimientos, valores, así como el acceso a una vasta información actualizada permanentemente (López Meneses y Esteban, 2008 p. 258).

Atendiendo a que las intervenciones que realiza el educador social van encaminadas a propiciar un entorno adecuado y a posibilitar una socialización eficaz y apropiada del alumnado de los centros educativos, debe analizar y valorar las herramientas Web 2.0 que mejor se adapten a los ámbitos donde se desenvuelven los estudiantes, tanto públicos como privados, ya que los equipos de orientación cubren las etapas de infantil, primaria y secundaria.

Es más, esta notable variabilidad de preferencias y necesidades acordes con las distintas edades, precisa que el educador social considere los usos, personales y académicos – profesionales (estos últimos de forma especial en la etapa de secundaria), que realizará el alumnado, así como, los restantes miembros de la comunidad, docentes y familias, dado que forman parte del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes.

Por otro lado, como señala Cabero (2009) las nuevas herramientas tecnológicas basadas en la Web 2.0 poseen diferentes implicaciones pedagógicas para las escuelas en general y para las aulas en particular, facilitando la creación y elaboración conjunta y colaborativa de materiales y recursos entre los diversos agentes del campo educativo; sin obviar, que entre estas actuaciones a desarrollar con el alumnado, se encuentra el dotarles de habilidades y actitudes para una aprendizaje cooperativo y, destrezas para un trabajo individual y permanente a lo largo de la vida.

Igualmente, el educador social debe valorar y catalogar las herramientas Web 2.0 más adecuadas para el público al que van dirigidas, de esta forma, meditar los perfiles, consumidor o productor, que en cada momento asumen los diferentes agentes de la comunidad educativa, docentes, familias y alumnado.

Con los avances de los recursos telemáticos, el educador social tiene en sus manos una serie de herramientas y utensilios de apoyo y de formación permanente para mejorar su intervención socioeducativa y, al mismo tiempo, planificar y gestionar escenarios de formación para la reflexión y el intercambio de experiencias en el campo social (López Meneses y Esteban, 2008 p. 260).

Entre las diferentes herramientas Web 2.0 que se emplean con asiduidad en los centros educativos, encontramos los entornos virtuales de aprendizaje; los blogs; las redes sociales y

educativas; los editores y buscadores de video; los editores y buscadores de imágenes; los buscadores de texto; los buscadores de presentaciones: las wikis y los foros.

Los entornos virtuales de aprendizaje, como señala Salinas (2004), cumplen varios requisitos, por un lado, la interactividad en el proceso de aprendizaje y la circulación del aprendizaje, lo cual favorece una educación de calidad basada en redes. Por otro, el cambio de rol del profesor a guía y dotar al alumnado de destrezas de gestión del conocimiento y de habilidades para el trabajo en equipo, lo que beneficia la importancia de la colaboración en el aprendizaje.

Esta herramienta Web 2.0 favorece la actividad del educador social, ya que como señalan Miranda, Fabbri y Guerra (2010), este agente educativo debe presentar “un rol de tutor, facilitador y dinamizador de ambientes de aprendizaje y proporcionar apoyo en el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo” (p. 20), lo cual concuerda con lo expresado por Salinas (2004) referente a los requisitos que cumplen los entornos de aprendizaje virtuales.

Otra de las herramientas Web 2.0 que se emplea en los centros educativos, son los blogs, Cabero, López Meneses y Ballesteros (2009) los definen como una publicación en red que permite a los usuarios crear y editar contenido, las cuales son accesibles para el público, y están ordenadas cronológicamente. Estos mismos autores indican que este recurso tecnológico se caracteriza por proporcionar al estudiante habilidades de reflexión de ideas propias y ajenas, y a establecer redes de interrelación social.

Por consiguiente estos pueden ser considerados como un recurso tecnológico valioso para la intervención del educador social dado que benefician las relaciones sociales, base de la socialización de los sujetos, y la colaboración del alumnado, fomentando actitudes para el respeto y la cooperación mutua (Domínguez, Álvarez y López Meneses, 2011).

Las redes sociales, como recurso tecnológico, posibilitan una serie de aspectos como apuntan Cabero y Marín (2014) “ofrecen un aumento en la participación de los alumnos, potencian su creatividad y dotan al proceso de socialización de una nueva perspectiva” (p. 166), de acuerdo con estas palabras, esta herramienta Web 2.0 se convierte en un potenciador de la socialización y, por tanto, en un medio tecnológico a considerar por el educador social.

Conviene subrayar, que las redes sociales, están inmersas en la vida cotidiana del ciudadano, lo cual obliga al educador social a valorar las repercusiones, tanto positivas como negativas, que tiene la misma en las intervenciones educativas que efectué, considerando que esta

herramienta Web 2.0, más que ninguna otra, acerca al alumnado a la interacción y las relaciones (Martínez Agut, 2014), la sociedad y a la realidad que se vive en la misma.

Los editores de imágenes y de video, como herramientas Web 2.0, facilitarán la creación de materiales específicos en la intervención educativa del educador social, dado que debe acercarse a la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) a la realidad social en la que viven. Además, estos medios tecnológicos, posibilitan el desarrollo de habilidades creativas, innovadoras, críticas y reflexivas en el alumnado, creando y elaborando, de manera individual o colectiva, recursos que puede difundir o publicar.

De una u otra forma, los editores de imágenes y de video, posibilitan la creación de materiales, los cuales posteriormente se publicaran y transmitirán, posibilitando que la comunidad educativa participe de forma activa en las actuaciones de su entorno y propiciando en el alumnado, un conocimiento más competencial basado en aportaciones creativas a la sociedad.

Los buscadores de videos, imágenes, texto o presentaciones ayudan a documentarse al educador social, asimismo, posibilita la adquisición de información de este agente educativo para colaborar y dotar al resto de la comunidad educativa de materiales que les faciliten el acercamiento o comprensión de diversas temáticas.

Estas herramientas Web 2.0, buscadores (de videos, imágenes, texto o presentaciones), son muy empleadas y valoradas en el campo educativo, dado que con las mismas se accede a experiencias realizadas por otras comunidades. De igual forma, su uso en el alumnado supone la adquisición de destrezas relacionadas con la gestión de la información, desarrollando habilidades de búsqueda, selección, discriminación y organización documental, propiciando la reflexión crítica de las informaciones a las que se accede; en definitiva, estos recursos tecnológicos son primordiales para varias de las funciones y competencias que debe desarrollar el educador social relacionadas con los ámbitos de intervención educativa que debe efectuar en los equipos de orientación educativa.

En cuanto a la wiki como herramienta Web 2.0, como señala Villaroel (2007) son páginas Web en las que se publica información variada, la cual promueve el trabajo cooperativo; precisamente por esta atribución de estos recursos tecnológicos puede ser beneficiosa para la labor del educador social.

Bower, Hedberg, y Kuswara (2010) señalan que las wikis permiten al alumnado reconstruir su propio conocimiento de forma colaborativa, asimismo, permiten a los agentes educativos y

sociales organizar y relacionar distintos tipos de información entre sí. Estos mismos autores, reflejan la variación que ha sufrido la incorporación documental en las wikis, relativas a su soporte, dado que en la actualidad, las wikis no solo están formadas por texto e imágenes sino por videos y audios. Todavía cabe señalar, que el uso didáctico de esta herramienta Web 2.0, desarrolla en el alumnado destrezas y habilidades de cooperación y respeto mutuo y, facilitan la colaboración de toda la comunidad en un proyecto común.

Por último, los foros se convierten en un recurso tecnológico de gran utilidad para el educador social, dado que los mismos modifican los canales comunicativos y son una pieza clave en los procesos de participación social (Arriazu y Fernández Pacheco, 2013).

Los foros son herramientas Web 2.0 que favorecen la interacción comunicativa con toda la comunidad educativa, la inclusión de diferentes líneas de discusión, posibilitan la conexión entre los docentes, el educador social y las familias debido a su carácter asincrónico, dado que la temporalidad en el acto comunicativo no es necesaria. Asimismo, favorece la comunicación y el aprendizaje entre iguales, hecho que favorece la socialización del alumnado al percibir una situación de equidad con otros estudiantes.

Aunque de forma sintética, hemos abordado determinadas herramientas Web 2.0 que se emplean en los centros educativos intentando mostrar la utilidad para la labor del educador social en su intervención educativa en los equipos de orientación educativa; sin embargo, consideramos necesario analizar las implicaciones educativas que estas herramientas pueden poseer para los diversos ámbitos de actuación que debe asumir este agente educativo, lo cual trataremos en el siguiente punto.

4. Implementación de las herramientas Web 2.0 en los ámbitos del Educador Social

Anteriormente, en este capítulo, se mencionaba los ámbitos de intervención que se le asignan al educador social, en su labor en los Equipos de Orientación Educativa y, en algunas ocasiones, en los Departamentos de Orientación, los mismos hacen referencia a las actuaciones que debe abordar este agente educativo – social en los centros educativos donde este adscrito.

Estos ámbitos de actuación son sumamente extensos en contenido y variados en temáticas, sin embargo, los mismos no se alejan de las cuestiones sociales y educativas, asimismo, se efectúan en contextos educativos formales implicando la adquisición y desarrollo de las competencias clave (LOMCE) por parte del alumnado al que van dirigidas estas intervenciones.

De donde se infiere, que los programas e intervenciones que realice el educador social para tratar los distintos ámbitos asignados por la administración educativa correspondiente, concretamente por la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, perteneciente a la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, deben programarse y planificarse teniendo en cuenta el carácter globalizador del conocimiento y las aportaciones epistemológicas, pedagógicas, psicológicas y sociológicas que dan rigor a cualquier acto educativo.

La didáctica también nos posibilita otras oportunidades de aprendizaje como es el hecho de descubrir las potencialidades educativas en los distintos entornos y en los diferentes contextos. Diseñar espacios que hagan posible nuestro proyecto educativo (Parcerisa y Forés, 2003 p. 82)

En este sentido, el educador social debe considerar la aportaciones de la Web 2.0 para su intervención, considerando que las aplicaciones derivadas de la misma pueden beneficiar y apoyar las actuaciones y actividades que desarrolle, tanto con el alumnado como con el resto de la comunidad educativa, ya que como hemos mencionado con anterioridad, las mismas son instrumentos muy valiosos para el campo educativo (Cabero, 2008b; 2009).

A lo largo de este punto, abordamos los distintos ámbitos de intervención del educador social en los equipos y departamentos de orientación educativa y su relación con las herramientas Web 2.0 que más se emplean en los centros educativos para las etapas obligatorias.

4.1. Educación para la convivencia y resolución de conflictos en la Educación 2.0

Es necesario un buen clima, de relaciones armoniosas y respetuosas, entre los distintos miembros que pertenecen a una misma comunidad educativa, donde cada una de las personas que la integran conozca las normas de una convivencia equilibrada, las respetan y las asuman como propias, *“puesto que la convivencia armónica y el adecuado clima escolar no es sólo un requisito, sino también un fin de la educación, es necesario, asimismo, impulsar intervenciones positivas en este ámbito”* como indica el Decreto 19/2007, para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia (p. 10).

La convivencia es un tema central para las sociedades, pero más si cabe para los centros escolares, en Andalucía, en concreto existe un Observatorio de Convivencia Escolar (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/convivencia/com/jsp/listado.jsp?canal=715&seccion=observatorio>), este espacio Web, entre otros elementos, encontramos un repositorio con diversos materiales (protocolos, artículos de innovación e investigación, actividades, programas, etc.) relacionados con: actuaciones ante el maltrato y acoso; alumnado ayudante y mediación; aula de convivencia; cultura de paz; habilidades sociales; material elaborado por el profesorado; normas y compromisos; planes de convivencia; y, resolución de conflictos.

A través de esta página Web, de naturaleza institucional, podemos acceder a diversos blogs más dinámicos y creativos; por ejemplo, podemos encontrar sobre ciberconvivencia (<https://ciberconvivencia.wordpress.com/>), en el cual entre sus entradas cuenta con enlaces directos a redes sociales (Twitter y Facebook), a videos donde la información que se muestra va destinada a toda la comunidad educativa, alumnado, familias, profesorado y otros agentes sociales. Por último, esta herramienta Web 2.0, re – direcciona entre sus post a un cuaderno de bitácora (López Meneses, Fernández Sánchez, Cobos y Pedrero, 2012), es decir otro blog denominado “Pantallas Amigas”; en este se tratan diversas categorías: ciberbullying; ciberdelitos; ciberseguridad; ciberviolencia de género; ciudadanía digital; habilidades para la vida digital; videojuegos, etc.; aunque en el mismo, destaca un canal de videos basado en la herramienta YouTube, mostrando entre otros un video en el que se recogen una serie de consejos para la ciberconvivencia positiva dirigido a la etapa de primaria.

Como señala Bisquerra (2008) la educación para la convivencia desarrolla diversas destrezas, valores y actitudes que fomentan la competencia ciudadana, entre los que destacan “respecto; escuchar; diálogo; empatía; asertividad; negociación; regulación emocional (sobre todo en situaciones de conflicto); mantener la calma; responsabilidad; solidaridad; criterios éticos, etc.” (p. 91).

Naturalmente, estos valores deben ser considerados de forma transversal por todos los docentes en sus acciones educativas hacia los estudiantes; sin embargo, la intervención del educador social debe ser prioritaria y dirigida a todas las personas que integren la comunidad educativa, alumnado, familias, personal docente y no docente; en este sentido, la creación y elaboración de recursos a través de las herramientas Web 2.0, como el blog de “Pantallas Amigas” (<http://blog.pantallasamigas.net/>) puede facilitarle su actuación didáctica.

Entre los problemas que afectan a la convivencia escolar están las relaciones conflictivas entre profesores y alumnos (disrupción); violencia entre iguales (bullying); violencia inespecífica (alboroto, desorden, ruido, disrupción); violencia de origen racista o xenófobo; violencia de género, etc. Es decir, la violencia es el gran obstáculo para la convivencia (Bisquerra, 2008 p. 92).

Estas conductas disruptivas y de violencia, que afectan a una convivencia positiva y armónica, se pueden contrarrestar con un aprendizaje de valores ciudadanos y sociales, anteriormente expresados, y con la adquisición de habilidades y destrezas para una resolución asertiva de los conflictos que surgen en la intención de convivir juntos en las instituciones escolares.

Es un hecho indiscutible, que la incorporación de la Web 2.0 a todas las actividades cotidianas, ha modificado los comportamientos, las conductas, las actitudes, los intereses y las preferencias de todas las personas, como señalan Ortega, del Rey y Sánchez (2012)

La conducta online se ha convertido, además de en una herramienta de trabajo y actividad, en una vía de comunicación de los y las iguales entre sí. El uso cotidiano de los dispositivos electrónicos con los que acceden a la Red se ha convertido en una herramienta con multiplicidad de utilidades entre las que destacan la posibilidad de manejar y disponer de todo tipo de información, la apertura de nuevos cauces de relación y comunicación y la facilitación de un material casi inagotable para la diversión y el entretenimiento (p. 44).

Conviene subrayar, que esta conducta online supone una nueva vía de conocimiento para los profesionales de la educación, las familias y, en concreto, para el educador social, ya que la misma desencadena comportamientos y actitudes que el alumnado desarrolla y que pueden, casi con toda seguridad, afectar a su ciudadanía virtual e influir en la convivencia social. Al mismo tiempo, se convierten en nuevos aspectos que deben considerarse en los procesos de enseñanza – aprendizaje y en líneas de intervención para el ámbito de Educación para la convivencia y resolución de conflictos.

La ciberconducta no es una conducta que se de en solitario, aunque en muchas ocasiones el componente de soledad esté jugando un papel que todavía no sabemos qué impacto tiene en el desarrollo y, en general, en el ajuste psicológico del individuo (Ortega et al., 2012 p. 43)

Por otra parte, la intervención didáctica propuesta por Bernabeu, Plaza, Durán y Ontiveros (2013), implementado con el alumnado de secundaria en una comunidad de Barcelona, atiende este aspecto de la ciberconducta, destacamos la secuencia preventiva – didáctica que proponen:

- *Construir nuestra identidad en la red teniendo en cuenta la redefinición de la privacidad y la intimidad.*
- *Gestionar las relaciones sociales y evitar las problemáticas.*
- *Definir unos criterios que determinen qué usos tienen un mayor riesgo, cuáles conllevan problemas, y cuáles deben ser entendidos a partir del concepto de la dependencia, sin olvidar posibles consecuencias de la hiperconexión e hipervirtualidad.*
- *Reflexionar sobre la facilidad de difundir contenidos inadecuados valorando la seguridad más allá de la legalidad.*
- *Valorar el impacto de los usos de la red, tomando consciencia de los intereses comerciales que se esconden en la red, ¿cómo puede afectar a nuestra vida? (p. 77).*

Estas actividades tienen en cuenta el conocimiento y empleo de las herramientas Web 2.0, convirtiendo su aplicabilidad y usabilidad en un aprendizaje para el alumnado y el resto de la comunidad educativa; esta propuesta, desarrollada, entre otros agentes, por un educador social, involucra a toda la comunidad educativa incluyendo, incluso, al ayuntamiento de la localidad donde se implementa. De donde se infiere, la relevancia que el análisis y la evaluación de estos medios tecnológicos tiene para las familias, los docentes y los profesionales sociales comunitarios, dado el consumo y la producción que los jóvenes y menores efectúan de la Web 2.0, dado que como señala López Hernández y Savater (2014), esta reflexión sobre los recursos digitales

Pueden convertirse en un instrumento informativo y educativo para luchar contra la violencia, a la vez de fomentar la capacidad creativa, la tolerancia, la comprensión y la solidaridad, como complementos a la función educativa que los padres y profesores ejercitan, proporcionando un desarrollo armónico y equilibrado de la personalidad (p. 158)

Teniendo en cuenta que estos valores sociales, juntos con los anteriormente expuestos por Bisquerra (2008), fomentan la convivencia armónica y la ciudadanía democrática, esenciales para afrontar asertivamente la resolución de conflictos.

En definitiva, las herramientas Web 2.0 se convierten en valiosos aliados para intervenir en el ámbito de la Educación para la convivencia y resolución de conflictos.

4.2. Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar en la Educación 2.0

Después de lograr la escolarización plena, en los países desarrollados y la reducción a la mitad en los países en vía de desarrollo (Organización de las Naciones Unidas, 2014), los estados y sociedades más avanzadas, con mejor economía e infraestructuras, se encuentran con una nueva problemática, el absentismo escolar.

Este es una dificultad con la que se encuentra el sistema educativo español en general y el andaluz en particular, al presentar un carácter polifacético, dado que se origina por la congregación de diversos factores, escolar, social, familiar y, en la actualidad, por acoso a través de las tecnologías (ciberbullying), los cuales se pueden dar de forma individual o por asociación de dos o más.

En caso de que el absentismo escolar este producido por componentes de índole familiar, el Acuerdo de 25 de noviembre de 2003, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar en Andalucía señala que se producen una o varias de estas situaciones:

- a) *Despreocupación o dejadez respecto a la asistencia de los hijos a la escuela por considerar que la institución escolar es poco importante o relevante para las propias aspiraciones y necesidades. La escasa importancia atribuida por determinados grupos sociales a la educación institucionalizada tiene su explicación en complejas razones de carácter cultural e histórico.*
- b) *En otras ocasiones ocurre que los menores dejan de acudir a los centros porque se dedican a algún tipo de actividad laboral o pre – laboral consentida o impuesta por las condiciones de vida de su entorno socio – familiar.*
- c) *A veces, las ocupaciones de carácter laboral de ambos cónyuges obliga a las chicas, jóvenes preadolescentes o adolescentes en edad de escolaridad obligatoria, a quedarse en el propio domicilio al cuidado de sus hermanos o hermanas más pequeños, lo que impide su asistencia regular a los centros escolares.*

d) *En otras situaciones, problemas de diverso tipo (toxicomanías, alcoholismo, relaciones paterno – filiales y de pareja muy deterioradas, etc.) impiden a los padres ejercer su responsabilidad (BOJA, 2003, núm. 235 p. 25623)*

Las actuaciones de esta tipología de absentismo deben encaminarse, prioritariamente, al entorno familiar a orientarlas, informarlas y motivarlas haciéndolas participes de la vida escolar de sus hijos; el educador social se encuentra en estas situaciones con un gran desafío profesional, dado que su intervención implica, principalmente, la comunicación e incitación de las familias en los temas de ámbito escolar; consideramos que una iniciativa eficaz, de carácter preventivo, sería la creación de recursos tecnológicos que les informen de las consecuencias que puede tener, en el futuro de sus hijos, la ausencia reiterada de los centros escolares.

En este tipo de absentismo, las herramientas Web 2.0 pueden servirle, al educador social, para comunicarse, informar y colaborar con las familias, dadas las características de estos recursos tecnológicos. En este sentido, las Web de las Escuelas de padres y las comunidades de aprendizaje pueden ser propuestas que incentiven la participación familiar (Aguilar y Leiva, 2012), algunas medidas concretas, relativas al control de estas situaciones, que se están llevando a cabo en algunos centros escolares es el aviso a las familias por redes sociales del ausentismo de su hijo.

Por otra parte, el absentismo se puede originar por factores escolares, debido a que los centros escolares no consideren las necesidades y características del alumnado en los procesos de enseñanza – aprendizaje y, por tanto se favorezca la desmotivación de los temas académicos y se produzca la asistencia irregular de los mismos. Las actuaciones en este caso, se realizarán prioritariamente con el alumnado, no obstante, es inmejorable la participación y colaboración de las familias, como continuación del trabajo que se efectúa en los centros, en las intervenciones que se planifiquen.

La mayoría de las actuaciones para trabajar la tipología de absentismo escolar van destinadas al alumnado de secundaria, en la que confluye, además, otros elementos distorsionadores como el abandono prematuro de la educación (Roca, 2010), las mismas promueven programas o talleres de iniciación profesional (Navarro, 2011), de los cuales un gran porcentaje son relativos a la informática; en concreto la creación y elaboración de blogs, como por ejemplo el elaborado por el Centro de Educación Laboral en Automoción CELA en Valencia, durante el curso académico 2009/2010, con jóvenes del programa de prevención del absentismo escolar para compartir experiencias.

La limitación de estas iniciativas, es que va dirigida solo al alumnado de secundaria, consideramos que existen otras propuestas que motivarían a este alumnado, pero además, al de la etapa de primaria, a las familias y al resto de la comunidad educativa. Por ejemplo, la propuesta llevada a cabo en un centro de la provincia de Almería, “Proyecto Alambiqueando” (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/1588776/proyecto.pdf>) publicitado por la Junta de Andalucía. El mismo consiste en la creación de una revista en formato papel y digital, en la que se incluyen distintos proyectos de investigación llevados a cabo por los mismos alumnos en las áreas curriculares; se utilizan distintas herramientas Web 2.0, aunque las mismas se organizan a través de un blog, en el mismo se incluyen videos, cuentos interactivos, ejercicios de autoevaluación, etc.

Esta propuesta se vertebra a través de varios talleres, de prensa, comics, cuentos; y multimedia, formando una interrelación entre los mismos. Aunque esta intervención, se implementó con alumnado de ESO y Bachiller, creemos que puede servir para la participación de alumnado de Primaria y del resto de la comunidad educativa, dado que la misma se basa en un trabajo colaborativo y de conocimiento de la tecnología; al abordar las diferentes áreas de conocimiento, materias o asignaturas con metodologías globalizadoras, fundamentadas en los proyectos de investigación, los cuales se pueden llevar a cabo con el alumnado de Educación Primaria, dado que la legislación actual indica este tipo de proceso de enseñanza – aprendizaje para esta etapa educativa; los docentes, en su caso, participarían aportando las temáticas para investigar desde cada una de sus áreas; y, por último, las familias como consumidores del producto, la revista, la cual pueden difundir en su entorno.

Hay que mencionar, además, que el ambiente social, los grupos de iguales y los amigos, en los que se desenvuelven los estudiantes pueden originar el absentismo social, condicionado por el barrio o la zona en la que vive el alumnado.

De una u otra forma, en todos los tipos de absentismo existe un factor que debe ser considerado por los educadores sociales, la autoestima o falta de confianza del alumnado, las cuales se van viendo mermadas con las ausencias prolongadas del centro escolar; como indica Villalba (2001) al referirse a la incorporación de las tecnologías en el ámbito educativo.

La verdad es que frecuentemente este fenómeno tan estimulador vivido por nuestros destinatarios ha sido la razón de muchas horas de reflexión educativa, descubriendo así un punto de partida para dar un buen empujón en la reconstrucción de su autoimagen, en el

fortalecimiento de su aprendizaje escolar en otros momentos y, por si no fu era suficiente, una de las herramientas con las que se ha hecho una fuerte prevención en medio abierto frente a otras ofertas de la calle no recomendables para nuestros adolescentes (p. 61).

En definitiva, las herramientas Web 2.0 facilitaran la labor del educador social en la intervención educativa del ámbito de Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, dado que la mismas se convierten en instrumentos que mejoran la autoestima y la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

4.3. Dinamización y participación familiar y comunitaria en la Educación 2.0

Las familias constituyen un grupo que debe ser tenido en cuenta en los centros escolares, su participación es esencial en los procesos de enseñanza – aprendizaje, dado que ellos son el primer agente de socialización y educación de los niños, como señala la Orden 20 de junio de 2011, sobre promoción de la convivencia y regulación de la participación de las familias en el proceso educativo.

En esta misma línea y desde la consideración de la labor educativa como responsabilidad social compartida, debe facilitarse la participación, comunicación y cooperación de las familias en la vida de los centros, de tal manera que se garantice el ejercicio de su derecho a intervenir activamente y colaborar para el cumplimiento de los objetivos educativos y la mejora de la convivencia (BOJA, 2011, núm. 132 p. 6).

El educador social, es un agente clave en esta tarea de unificar en un proyecto común, la educación de calidad de menores y jóvenes, la contribución del personal docente; la colaboración y participación de las familias; y la cooperación de la comunidad (ayuntamientos, diputaciones, conserjerías, asociaciones con y sin ánimo de lucro, etc.).

De esta forma, cualquier programa o intervención que se efectúe en los centros escolares se verá beneficiada y enriquecida por la confluencia de todos los grupos y agentes que integren una comunidad educativa.

Conviene subrayar, que las familias o tutores legales del alumnado poseen el derecho y la obligación de participar y colaborar en los centros educativos y en la educación de los menores y jóvenes, como se indica en el artículo 10 (derechos de las familias) y 11 (colaboración de las familias) del Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se regula la ordenación y funcionamiento

de los centros escolares sostenidos con fondos públicos de las etapas de infantil y primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía; y, el artículo 12 (derechos de las familias) y 13 (colaboración de las familias) del Decreto 327/2010, de 13 de julio, que aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria.

Por otra parte, las familias deben conocer y prestar atención al consumo y producción que realizan sus hijos en materia tecnológica, dado que la misma se ha incorporado a la vida cotidiana de todos los sujetos, tanto en el ámbito personal y laboral como social. Asimismo, discernir y advertir cómo se emplean los medios tecnológicos y virtuales en los centros docentes, de igual forma cómo esos recursos de la Web 2.0 pueden favorecer la colaboración de ellas con los centros docentes, según Aguilar y Leiva (2012).

Las tecnologías de la información y la comunicación abren nuevas perspectivas no sólo para informar e implicar a la familia en la trayectoria escolar de los menores y adolescentes, sino también para favorecer las relaciones entre la familia, la escuela, y la comunidad (p. 8).

En este sentido, la Junta de Andalucía propone, normativamente, dos formas de interactuar con las familias, en concreto, una de intercambio de información a través de la Plataforma para la Gestión del Sistema Educativo Andaluz “Séneca”, y otra, para favorecer la tutoría por medios electrónicos; ambas son medidas que se recogen en el artículo 16 (tutoría electrónica) en la Orden 20 de junio de 2011.

Debemos detenernos, en otro recurso tecnológico que posee la Comunidad de Andalucía, el Servicio Integral de Atención a la Comunidad Educativa a través de Internet denominado “PASEN”, el mismo se convierte en un canal de comunicación entre las familias o los tutores legales del alumnado con los centros educativos, proporcionando una interacción fluida y cotidiana de carácter asincrónica, donde no es necesario coincidir en tiempo y espacio entre interlocutores. Este medio tecnológico basado en arquitectura Web 2.0, ya que es dinámico (en continua evolución y modificación) y utiliza un servicio Web, está restringido a una inscripción por parte del entorno familiar, en él es posible encontrar herramientas relacionadas con agendas, avisos, comentarios, comunicaciones, así como, información académica de los menores y jóvenes, por esta razón es necesario el registro y autorización previa para respetar la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de datos de carácter personal (LOPD) y el Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

De manera general, el empleo de las herramientas Web 2.0 por parte de las familias o tutores legales, a través de las asociaciones de padres y madres, y por los centros educativos es muy fructífera, dado que casi todos los colegios e institutos cuenta con una página web o con un blog donde recogen sus experiencias innovadoras; foros sobre temáticas del proceso de enseñanza – aprendizaje que se sigue en la institución; videos e imágenes de actividades o encuentros realizados por la comunidad; y, enlaces a las redes sociales, mayoritariamente, Twitter y Facebook. Por tanto, el educador social, para su intervención en el ámbito de la Dinamización y participación familiar y comunitaria, a través de la tecnología solo debe guiar, orientar e informar de los beneficios y peligros del uso de las mismas al entorno familiar.

En definitiva, la participación y colaboración del entorno familiar a través de las herramientas Web 2.0 en el proceso educativo de los menores y jóvenes, se produce por dos vías, una de carácter más institucional promovido por la consejería de educación pertinente y, otra de naturaleza más comunitaria y extraoficial efectuadas por las asociaciones de padres y madres, como por ejemplo encontramos en el blog “AMPA ESQUILO4” (<http://esquilo4.blogspot.com.es/>), a través de ambas alternativas, se pone de manifiesto la dinamización y participación familiar.

Así, debemos mencionar la cantidad de videos y materiales digitales realizados por las distintas asociaciones y organizaciones comunitarias sobre buenas prácticas con las herramientas Web 2.0 (<http://www.seguridadenlared.org/menores/>), donde se recogen pautas relativas al uso crítico y eficaz de las tecnologías por parte de los entornos familiares; precisamente, la labor del educador social es esencial en este sentido, acercando las necesidades que plantean las familias sobre el ámbito tecnológico y digital, y contribuyendo a que la comunidad proporcione las medidas fundamentales para cubrirlas.

4.4.Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado en la Educación 2.0

La referencia a las situaciones de riesgo hace referencia a los momentos críticos, a lo largo de la escolaridad, en los que el alumnado no puede seguir con provecho el currículo y el proceso de enseñanza – aprendizaje debido a barreras o dificultades que lo impiden (Manzano, 2008).

Estos obstáculos o barreras colocan al alumnado en riesgo de exclusión, una zona intermedia entre la integración y la exclusión, denominada zona de vulnerabilidad como indica Escudero (2005). Este mismo autor reflexiona que

La exclusión educativa o sus zonas de riesgo cubren prácticamente todas las dimensiones de la personalidad de los estudiantes (intelectuales, personales y emotivas, sociales y actitudinales...) e incide en instancias y sujetos que están a su alrededor. Asimismo, resulta de la confluencia e interacción de elementos, estructuras y dinámicas diferentes, situadas, además, en diversos niveles (familias y entornos de socialización de los estudiantes, relaciones con el grupo de iguales, organización y gestión de los centros escolares y seguramente redes de centros, además del tipo de relaciones y alianzas entre cada centro y su medio, así como también el currículo, la enseñanza y evaluación, la consideración y la formación del profesorado, los sistemas y dinámicas de asesoramiento escolar, desarrollo de los centros y el profesorado (p. 14).

Conforme a lo expuesto en el párrafo anterior, el educador social debe considerar a la hora de elaborar cualquier intervención para el ámbito de Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado, que las actuaciones, la mayoría de las ocasiones, irán encaminadas a atender diversos factores, sociales; educativos, y personales o individuales; y, a varios agentes, alumnado, familias, docentes, aunque prioritariamente vayan hacia los estudiantes.

Los educadores y orientadores deben conocer en profundidad los factores que aumentan el riesgo de exclusión para poder hacer un análisis crítico de la oferta educativa específica de carácter preventivo dirigida a este tipo de población, tanto en el marco del sistema educativo formal como desde iniciativas generadas y desarrolladas en el entorno comunitario por distintas organizaciones, asociaciones y servicios sociales (Manzano, 2008 p. 54)

Entre los obstáculos educativos, se debe considerar la historia académica, dificultades de aprendizaje, conocimientos básicos no adquiridos o adquiridos deficientemente en las áreas instrumentales, etc. (Roca, 2010). Los factores sociales, no tener modelos de comportamientos adecuados, manifestar conductas disruptivas, haber tenido contacto propio o familiar con experiencias de consumo de alcohol o drogas, pertenecer a una minoría étnica, etc. (Manzano, 2008). Los factores personales e individuales consideran la baja autoestima, falta de motivación, problemas de salud, desestructura familiar en las que se puede dar o abandono o exceso de sobreprotección, etc. (Manzano, 2008; Roca, 2010).

Sin embargo, otro factor que puede lograr que el alumnado se encuentre en la zona de vulnerabilidad o en situación de riesgo es la influencia del grupo de iguales (Escudero, 2005), tanto

dentro como fuera del entorno escolar, el cual se puede ver agravado, en la actualidad, por un inadecuado uso de la tecnología o un acoso virtual por parte de compañeros.

Uno de los principales motivos de preocupación, tanto para los educadores como para la familia, respecto a las relaciones que mantienen las y los adolescentes con las TIC, es la posibilidad de que aparezcan comportamientos adictivos que pueden trastornar el desarrollo personal y social en las y los adolescentes. Los medios de comunicación son los primeros en enfatizar estos casos que, aunque existen, no se pueden generalizar (Berríos y Buxarrais, 2005 p. 9).

Tampoco, debemos olvidar, otro tipo de exclusión que ha surgido a través de los medios tecnológicos, creando la denominada brecha digital y la e – exclusión (Cabero, 2004), la cual se une al resto de factores que provocan situaciones de riesgo para el alumnado.

No obstante, como señalan Camiña y Viqueira (2010) la tecnología puede convertirse en una herramienta facilitadora dado su componente motivacional para realizar una integración total como respuesta al alumnado en riesgo de exclusión.

Estas mismas autoras, proponen una intervención educativa basada en la adquisición de diversas competencias a través de las distintas áreas curriculares para las etapas de infantil y primaria, con el empleo de diferentes herramientas Web 2.0. En concreto, utilizan el correo electrónico a través de la herramienta “Incredimail”, la cual tiene efectos 3D y diversos elementos iconográficos que la hace muy atractiva para esas edades; blogs para involucrar a las familias en los procesos educativos de sus hijos; “Actividades LIM” las cuales favorecen la inquietud de los padres y solicitan la inclusión de las mismas en las actividades programadas para hacer en casa; videos y fotografías sobre las experiencias que realizan; búsquedas de distintas informaciones en diversos formatos para abordar las actividades de clase; etc.

Es necesario recalcar, que existen multitud de herramientas Web 2.0 adaptables a todas las edades, las mismas potencian la motivación y la atención del alumnado; por tanto, el educador social puede implementar estos recursos tecnológicos para favorecer que el alumnado en situaciones de riesgo o en zona de vulnerabilidad, disminuya o elimine los factores u obstáculos que desembocan en esta situación, dado que la escuela y los centros escolares deben proporcionar una educación de equidad para todos y propiciar entornos donde los factores de exclusión o riesgo estén controlados y no afecten al proceso de enseñanza – aprendizaje del alumnado.

Por último, si las situaciones de riesgo para el alumnado provienen de los recursos tecnológicos, debido a un uso inadecuado, cyberbullying o ciberviolencia, o e-exclusión, la intervención del educador social en este ámbito debe ir encaminada a la información, la orientación y la comunicación de las oportunidades y amenazas que pueden provocar estos medios en la vida del alumnado, sin olvidar, la participación de las familias para que sean conscientes de los peligros que puede ocasionar un empleo impropio y abusivo de Internet. En este sentido, las mismas herramientas Web 2.0 le pueden ser de gran utilidad para preparar materiales o simplemente para dar ejemplos de buena praxis.

4.5. Educación en valores y competencia social en la Educación 2.0

En las recomendaciones que realizan el Parlamento y el Consejo Europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), señala los elementos fundamentales de la competencia social.

Incluyen la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza, y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar el estrés y la frustración y de expresarlos de una manera constructiva, y también de distinguir la esfera profesional de la privada (L 394/17).

El análisis de estos elementos nos lleva a reflexionar que, con la adquisición de esta competencia se capacita, al alumnado, para una inclusión plena y el ejercicio de una ciudadanía activa, tanto en la vida escolar como social (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero).

De donde se infiere, que la intervención en el ámbito de Educación en valores y competencia social es propia de la labor y competencias profesionales que se le asignan al educador social.

Las actuaciones que debe efectuar, este profesional, irán encaminadas a desarrollar una amalgama de estrategias inter e intrapersonales en el alumnado, procurando que progrese en su autoconcepto y autoestima, así como, en el control de las respuestas psicológicas y fisiológicas específicas a una situación insegura para él, modulando su conducta hacia los códigos establecidos en las sociedades del siglo XXI en la búsqueda de su propio bienestar personal; por otro lado, posibilitará habilidades para interactuar con otras personas, adquiriendo destrezas para el respeto,

la igualdad, la tolerancia, la no discriminación y el diálogo social en la ampliación del bienestar común.

Como señala Morales, Barroso y Puig (2013) la competencia social, al igual que el resto de competencias, desarrolla el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de los riesgos en una situación, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos; todas ellas son aspectos esenciales para interactuar e interpretar los fenómenos y circunstancias sociales en los contextos cambiantes y diversificados en los que nos desenvolvemos; de igual forma, estos elementos posibilitan procesar respuestas ajustadas, tomar decisiones adecuadas y resolver conflictos de forma apropiada a los entornos en los que convivimos.

Sin embargo, no podemos obviar que la incorporación de las herramientas Web 2.0 ha modificado esta unión relacional de las estrategias que se ponen en juego para abordar la socialización.

En el caso de la adolescencia se puede considerar que el contenido de las TIC se convierte en elemento de interacción y socialización, principalmente con sus pares, debido a que comparten aficiones por determinadas actividades (música, moda, cine, deportes entre otros). Además, les permite intercambiar información como por ejemplo: páginas Web de interés, trucos para pasar etapas en los videojuegos etcétera (Berríos y Buxarrais, 2005 p. 3).

En este sentido, Burguet y Buxarrais (2013) indican que las herramientas Web 2.0 provocan relaciones 2.0, donde aparecen nuevos tipos de interacción “en las que se generan relaciones de confianza y autoconfianza, lo cual será clave para sobrevivir en la red de modo autónomo, proactivo y participativo, desarrollando nuevas habilidades dialógicas sociales, de tipo presencial y digital” (pp. 95 – 96).

Efectivamente, los y las adolescentes, como grupo de edad, parecen tener una especial afinidad e interés por el uso de dispositivos digitales y plataformas en las que la comunicación digital está presente. Concretamente, los y las adolescentes y jóvenes parecen haber incorporado la ciberconducta al proceso de socialización en el entorno escolar y ésta se constituye como una clave de dicho proceso (Ortega et. al, 2012 p. 43).

Es necesario señalar que estas nuevas habilidades dialógicas sociales, que se han incorporado a la conducta, a través del empleo de las tecnologías en todos los ámbitos de la vida,

tanto académica y profesional como de ocio o personal, deben seguir basándose en los valores prosociales como el trabajo en equipo, la facultad de consenso, la responsabilidad en las tareas y labores encomendadas, la capacidad de integrar y no discriminar, la aceptación del resto, etc.

De esta forma, el educador social se convierte en un potenciador y facilitador (Aguado, Ballesteros, Mata y Sánchez, 2013) de recursos Web 2.0, que como agente de los equipos y departamentos de orientación educativa, debe en colaboración con el resto de la comunidad educativa posibilitar la adquisición de la competencia social y el desarrollo de los valores sociales en el alumnado.

Las herramientas Web 2.0 se convierten en un recurso que potencia este ámbito de intervención del educador social, dado que las mismas, como señalábamos en el punto anterior, se basan en el software social por su naturaleza colaborativa. Un ejemplo, de que estos medios posibilitan el progreso de valores prosociales y, la adquisición y desarrollo de la competencia social, lo encontramos en la experiencia que llevaron a cabo con alumnado de Bachillerato y de Ciclos Formativos de la Escuela de Arte de Guadalajara en la Comunidad Autónoma de Madrid, con el visionado de un video y, la posterior defensa de posiciones argumentales apoyadas en imágenes pictóricas sobre la igualdad de género (Díaz y González, 2012), temática que se relaciona con la competencia social por tratarse de un aspecto de no discriminación entre géneros, conceptos básicos de cualquier sociedad.

Otra muestra, del empleo de las herramientas Web 2.0, para desarrollar la competencia social y los valores que subyacen en la misma, es el proyecto “Obrim” en el que participan docentes de todos los niveles educativos y otros profesionales educativos, girando en torno a la sostenibilidad de la sociedad; como indican Amorós et al. (2012), todas las actividades de esta experiencia suponen participación, en concreto han elaborado un blog (<http://obrimunafinestralmon.blogspot.com.es/>) en el que se interrelacionan estudiantes de diferentes centros, expresando su opinión sobre temáticas de injusticia social, en el mismo se pone de manifiesto diferentes valores prosociales como el respeto hacia las expresiones de los demás, participación, empatía hacia los problemas de la sociedad, etc. También, emplean editores de videos para crear ediciones sobre los encuentros que tienen inter – centros, así como los buscadores de video e imágenes por los agentes encargados de desarrollar el proyecto.

En definitiva, las herramientas Web 2.0 facilitan la tarea del educador social en el ámbito de intervención Educación en valores y competencia social, dado los atributos y características que las

mismas poseen; el beneficio de estos recursos viene por tres líneas, una para la colaboración y cooperación de los diversos agentes educativos y sociales que elaboren una propuesta didáctica; otra para la creación de recursos y materiales tecnológicos para la aplicación de la intervención; y, por último, relativa a la implementación del proceso educativo de los menores y jóvenes, como herramientas que proporcionan la puesta en práctica de los valores y la competencia social.

4.6. Intervención educativa con minorías étnicas y Educación Intercultural en la Educación 2.0

En las Directrices sobre la Educación Intercultural (UNESCO, 2006) se define la diversidad cultural como “la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades” (p. 15), esta pluralidad engloba las conductas y comportamientos, las creencias, los estilos de vida, la religión, el lenguaje, etc.

La diversidad cultural tiene una gran relevancia en las aulas, en concreto en los últimos años, debido a la globalización de las economías, las políticas y las sociedades, ya que el flujo de inmigración ha proliferado a causa de la necesidad que tienen los sujetos de lograr un bienestar personal; el origen de estos movimientos de población se encuentra en multitud de elementos y factores, escasez de empleo en su país de origen, hostigamiento por pertenencia a minorías étnicas, persecuciones por pensamientos políticos e ideológicos contrarios al régimen de su zona, etc. Y, es precisamente en los centros escolares donde confluyen estas manifestaciones de diversidad cultural y étnica de forma latente y continua.

En este sentido, las recomendaciones de la UNESCO (2006) cobran mayor importancia “para fortalecer la democracia, los sistemas educativos deben tomar en cuenta el carácter multicultural de la sociedad, y procurar contribuir activamente a la coexistencia pacífica y la interacción positiva entre los diversos grupos culturales” (p. 17).

Por consiguiente, esta organización internacional, sabedora de la necesidad que tienen los sistemas educativos de abordar y actuar ante la pluralidad cultural que se desenvuelve en las aulas, establece tres principios básicos para el tratamiento internacional de la educación intercultural, los cuales son:

Principio 1. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

Principio 2. La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Principio 3. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones (UNESCO, 2006 p. 32).

El análisis y la reflexión de los mismos infiere algunos de los principios básicos de cualquier sociedad y organización social, la igualdad, la equidad y la participación, así como, la adquisición y el desarrollo de valores prosociales para una convivencia armónica e integral. Teniendo en cuenta, estos aspectos, el educador social debe intervenir y actuar de manera proactiva con minorías étnicas y por una educación intercultural activa y comprensiva a la pluralidad.

Las características y atributos subyacentes en las herramientas Web 2.0 las formulan como medios facilitadores para que el educador social, desde su labor en los equipos y departamentos de orientación educativa aborde este ámbito de actuación.

En la sociedad del conocimiento, sociedad de la era digital y de la era de la información, el acceso a los contenidos de la cultura se realiza a través de múltiples fuentes de información que están permanentemente a disposición de los miembros de la sociedad, independientemente de la edad o situación de estos (Morales et al., 2013 p. 114).

Estos recursos tecnológicos, basados en Internet, posibilitan un proceso educativo de calidad que atenderá y potenciará el segundo y el tercer principio de la UNESCO (2006) orientando el énfasis del proceso de enseñanza – aprendizaje a su naturaleza más globalizadora y social.

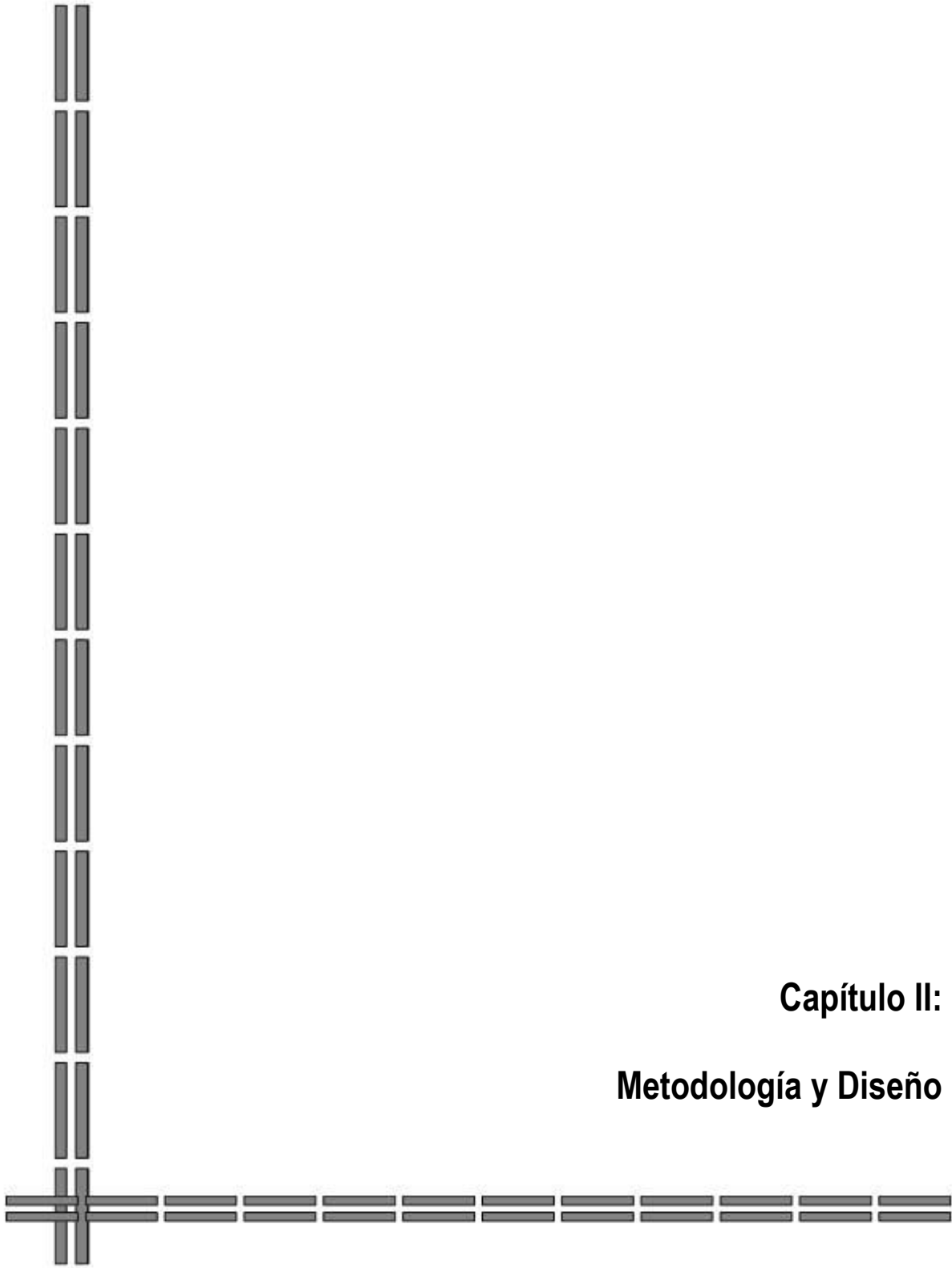
Internet pone a disposición de las escuelas todo lo necesario para hacer posible estas comunidades virtuales de aprendizaje intercultural, a través de multitud de herramientas para favorecer la comunicación, la construcción compartida de conocimientos y el intercambio de información acerca de experiencias en educación intercultural entre todos los miembros de las comunidades educativas. Y entre estas aplicaciones tenemos: el correo electrónico, las listas de distribución y discusión, los foros, el chat, la mensajería instantánea, videoconferencia, redes sociales, microblogging, blog, Wikis, sitios web, portales y plataformas educativas, gestores de contenido, repositorios y bancos de recursos multimedia (Leiva 2013b, p. 2).

Como señalan Campoy y Pantoja (2003), entre las diversas actividades que puede llevarse a cabo desde los Departamentos y Equipos de Orientación Educativa, en los que se incluye el educador social, para el ámbito de intervención en la educación intercultural encontramos la necesidad de “establecer vías de conexión telemática entre centros y familias; implicar a todos los sectores sociales en la creación de espacios virtuales de educación intercultural; favorecer el encuentro telemático de culturas” (p. 42).

Un ejemplo de experiencia didáctica a través del empleo de las herramientas Web 2.0 para el ámbito de Intervención educativa con minorías étnicas y Educación Intercultural es la propuesta de López Reillo y Negrín (2014), llevada a cabo en Santa Cruz de Tenerife en un centro educativo con un alto índice de pluralidad cultural. La implantación de la misma fue dirigida al alumnado de primaria y a sus familias; la secuencia didáctica comenzaba con una aproximación al lenguaje visual para la misma se buscaron distintas imágenes de obras de arte de épocas históricas y de diferentes contextos socioculturales para su reconocimiento estético e interpretación; asimismo, para representar y expresar de manera audiovisual se plantearon la realización de un storyboard visual. También, después de la búsqueda de un video y la reproducción del mismo planearon la elaboración de un video – carta “Diferencias Imaginarias”, la cual fue alojada a través de la herramienta Web 2.0 YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=WmMLRwpKTUc>).

El educador social puede encontrar multitud de experiencias en la red sobre el ámbito de Intervención educativa con minorías étnicas y Educación Intercultural en las que se emplea las herramientas Web 2.0 como recursos que facilitan la unión y colaboración entre culturas, con la explotación de las mismas por parte de los menores y los jóvenes y sus familias en contextos con diversidad cultural se logra la participación de toda la comunidad educativa en las actividades propuestas; una cohesión social entre culturas debida a un reto común el tratamiento de la alfabetización digital donde todos los agentes se igualan; un respeto hacia otras culturas a través de la creación de recursos tecnológicos ya que los mismos aportan creatividad e innovación; etc. Por tanto, las herramientas Web 2.0 son elementos que facilitarán la labor del educador social para su labor con las minorías étnicas y la educación en la pluralidad cultural de los centros e instituciones escolares donde se adscriba el equipo o departamento de orientación educativa al que pertenezca.

En conclusión, a través de estos puntos queda de manifiesto que el empleo de las herramientas Web 2.0 es un hecho, dado que las mismas ayudan en las intervenciones que debe abordar el educador social en los distintos ámbitos que se le asignan.



Capítulo II:
Metodología y Diseño

A través de los diferentes apartados de este capítulo, daremos respuesta a los interrogantes: ¿por qué?, ¿para qué? y ¿qué?, dado que la contestación de los mismos cimienta el estudio que se refleja en este trabajo, mostrando la relación lógica que se establece entre los diferentes aspectos.

Por consiguiente, abordaremos los elementos principales de cualquier investigación que se enmarque dentro del área de conocimiento de las Ciencias Sociales y la Educación, por este motivo, los diferentes apartados que aparecen en él, expondrán el problema; los objetivos de investigación; las hipótesis; las variables de estudio; el diseño/método o estudio; la población y la muestra; el instrumento y las estrategias de análisis de datos, atendiendo a las fases que propone para un proceso de investigación Morales (2010).

1. Definición del problema

El capítulo anterior reflejaba como las políticas educativas, tanto europea como nacional, inciden por una parte en la formación y acceso a las TIC del alumnado universitario, para desarrollar y perfeccionar su competencia digital, y por otra, en la empleabilidad de las mismas en el futuro ejercicio de su ocupación.

Este escenario que se dibuja en la actual sociedad del conocimiento, origina, necesariamente, la capacitación de los diversos profesionales que ejercen su labor en el ámbito educativo, entre los que se encuentran los educadores sociales; motivo por el cual debe incluirse en su formación inicial el conocimiento y empleo en las TIC, concretamente en las herramientas Web 2.0, así como, la aplicación de las mismas a los diferentes ámbitos de intervención donde estos agentes educativos desarrollan su labor.

En este sentido Crook y Harrison (2008 citado por Cabero 2009, p. 27), señalan varios aspectos potenciales para el uso de estas herramientas Web 2.0 en los procesos de enseñanza – aprendizaje: estimulan nuevos modos de investigación; cautivan actividades de aprendizaje colaborativo; y, enfatizan nuevas alfabetizaciones.

Resulta indispensable concienciar y transmitir a los presentes y futuros educadores sociales de la importancia de dominar las TIC para su formación y solvencia profesional. Un dominio que debería implicar también la elaboración de un discurso crítico y fundamentado sobre su

uso y aplicaciones, y sobre el modelo social en que se sustentan y que las promueven Martínez González (2004, p. 243).

Teniendo en cuenta estas premisas entorno a la redefinición del perfil profesional del educador social, se hace necesario determinar cuál es su conocimiento y usos (académicos y personales) como paso previo para el desarrollo de la competencia digital en general, y en particular, las herramientas Web 2.0 que mejor se adapten a su formación, así como, a la empleabilidad de las mismas en la futura labor dentro del campo de la educación infantil y obligatoria. Por tanto el problema al que intentaremos dar respuesta con esta investigación tiene su base en la exploración, estudio y análisis de estos aspectos en el alumnado de la titulación de Grado en Educador Social (de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla), quedando explícito el conocimiento, el uso personal y el académico.

Al referirnos al ámbito formal de la educación infantil y obligatoria, consideramos las Instrucciones del 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, las cuales indican los seis ámbitos de actuación o intervención de los educadores sociales en el campo educativo, siendo estos:

- Educación para la convivencia y resolución de conflictos
- Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar
- Dinamización y participación familiar y comunitaria
- Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado
- Educación en valores y competencia social
- Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural

La necesidad de dar solución a esta cuestión queda ampliamente evidenciada si tenemos en cuenta las innovaciones pedagógicas que han de desarrollar los educadores sociales, en la educación del siglo XXI, las cuales reclaman por su parte una capacitación tecnológica, que ayude a dar respuesta a los nuevos escenarios formativos surgidos, como señala Martínez González (2004, p. 238):

De ahí la importancia de que quienes orientan su labor profesional hacia el trabajo social educativo sean capaces de conocer los usos y posibilidades de las TIC, pues de ellos dependerá también, tanto el minimizar y paliar las nuevas situaciones y amenazas de exclusión que parecerá entrañar su desconocimiento, como la enseñanza y promoción de

su uso, procurando potenciar aquellas de sus aplicaciones con mayor rentabilidad social, como son las que facilitan el acceso a la educación y la mejora del aprendizaje escolar, las que favorecen la participación y la comunicación, las que amplían las posibilidades de acceso a la información, las que refuerzan el trabajo cooperativo (Prats, 2001, p. 12 – 15), las que sirven de apoyo para la elaboración y difusión de convocatorias e iniciativas sociales o las que contribuyen a la inserción social.

En definitiva, el educador social debe dominar el campo tecnológico, sea cual sea su ámbito laboral; más aún cuando el ejercicio profesional se desarrolla en la educación formal mediante su adscripción a los equipos multidisciplinares de orientación, dado que en colaboración con otros profesionales, por un lado, facilitará la adquisición y el progreso de la competencia digital en los menores y los jóvenes; y, por otro, posibilitará la socialización de los mismos, mejorará su alfabetización digital y, evitará o podrá prevenir la exclusión digital como una vertiente de la exclusión social.

Para dar respuesta al problema que nos planteamos, debemos tener en cuenta unos objetivos, generales y específicos, y unas hipótesis que dibujen de una forma más precisa nuestro contexto de estudio.

2. Objetivos

Los objetivos generales que nos planteamos en esta investigación son los siguientes:

- Determinar el grado de conocimiento que posee el alumnado, matriculado en los cuatro cursos de la titulación de Grado en Educador Social impartida en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), sobre once herramientas Web 2.0.
- Conocer el uso personal manifestado, sobre once herramientas Web 2.0, por los estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, que cursan los cuatro cursos del Grado de Educador Social.
- Averiguar el uso académico que el alumnado, del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide, efectúan sobre las herramientas Web 2.0: entornos de aprendizaje virtuales, blogs, redes sociales y educativas, editores de video, editores de imágenes, buscadores de imágenes, buscadores de video, buscadores de texto, buscadores de presentaciones, wiki y foros.

- Determinar el grado de valoración estimado de una batería de once herramientas Web 2.0 por los estudiantes de grado para los seis ámbitos laborales del educador social dentro de la intervención en el campo de la educación formal.
- Establecer la utilidad que indica el alumnado de la titulación de Grado en Educador Social, de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), de once herramientas Web 2.0 para la intervención en los seis ámbitos laborales propios de estos agentes en la educación formal.

Estos dos últimos objetivos generales, se especifican en unos secundarios, acorde con el penúltimo se plantean los siguientes:

- Averiguar el grado de valoración, de once herramientas Web 2.0, en la intervención para el ámbito “Educación para la Convivencia y Resolución de conflictos” de los Educadores Sociales, que indica el alumnado de la titulación de Grado en Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).
- Conocer el grado de valoración manifestado por los estudiantes de Grado (matriculados en la Universidad Pablo de Olavide) de una batería de once herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito laboral del educador social “Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar”.
- Determinar el grado de valoración que señalan los estudiantes que cursan los cuatro cursos de la titulación de Grado en Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) de once herramientas Web 2.0 en el ámbito de intervención “Dinamización y participación familiar y comunitaria”.
- Establecer el grado de valoración de un conjunto de once herramientas Web 2.0 en la intervención del ámbito “Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado” de los Educadores Sociales en su labor profesional en el campo educativo que sostiene el alumnado de grado de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).
- Averiguar el grado de valoración que exponen el alumnado que cursa los cuatro cursos de la titulación de Grado en Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) de determinadas herramientas Web 2.0 en el ámbito de intervención “Educación en valores y competencia social”.
- Reconocer el grado de valoración de once herramientas Web 2.0 para la actuación en el ámbito laboral “Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural”

que indican los estudiantes que cursan los cuatro cursos de la titulación de Grado en Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Para finalizar este apartado, señalamos los objetivos específicos en los que se concreta el último objetivo general.

- Averiguar la utilidad de once herramientas Web 2.0, en la intervención para el ámbito “Educación para la Convivencia y Resolución de conflictos” de los Educadores Sociales, que indica el alumnado de la titulación de Grado en Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).
- Conocer la utilidad manifestada por los estudiantes de grado (matriculados en la Universidad Pablo de Olavide) de determinadas herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito laboral del educador social “Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar”.
- Determinar la utilidad, que señalan los estudiantes que cursan los cuatro cursos de la titulación de Grado en Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) de once herramientas Web 2.0 en el ámbito de intervención “Dinamización y participación familiar y comunitaria”.
- Establecer la utilidad de once herramientas Web 2.0 en la intervención del ámbito “Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado” de los Educadores Sociales en su labor profesional en el campo educativo que sostiene el alumnado de grado de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).
- Averiguar la utilidad que exponen los estudiantes que cursan los cuatro cursos de la titulación de Grado en Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) de un conjunto de once herramientas Web 2.0 en el ámbito de intervención “Educación en valores y competencia social”.
- Reconocer la utilidad de once herramientas Web 2.0 para la actuación en el ámbito laboral “Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural” que indican los alumnos que cursan los cuatro cursos de la titulación de Grado en Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

3. Hipótesis

Para dar respuesta a los objetivos anteriormente planteados, proponemos una serie de hipótesis, las cuales quedan condicionadas por el método de investigación que sirve de soporte para esta investigación, siendo explicitado en apartados posteriores de este capítulo.

Sin embargo, avanzamos que nuestra investigación es de carácter cuantitativo lo cual supone, como señala Hernández, Fernández y Baptista (2006), poder elaborar hipótesis de naturaleza estadística, así como las de investigación.

A continuación y, considerando nuestro estudio, clasificamos las hipótesis en dos grandes grupos, de investigación y estadísticas; las primeras formuladas en interrogantes de investigación, teniendo en cuenta la escasez de investigaciones previas y, las segundas expresadas en proposiciones de correlación y de diferencias de medias.

a) Interrogantes

- 1º. ¿Qué grado de conocimiento posee el alumnado de la titulación de Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) sobre determinadas herramientas Web 2.0?
- 2º. ¿Qué frecuencia de uso en el ámbito personal realizan los estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) que estudian en los cuatro cursos de la titulación de Grado en Educador Social de once herramientas Web 2.0?
- 3º. ¿Con qué asiduidad usa este alumnado en el ámbito académico las herramientas Web 2.0: entornos de aprendizaje virtuales, blogs, redes sociales y educativas, editores de video, editores de imágenes, buscadores de imágenes, buscadores de video, buscadores de texto, buscadores de presentaciones, wiki y foros?
- 4º. ¿Qué grado de valoración y utilidad confieren los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) a una batería de once herramientas Web 2.0 para abordar la intervención en el ámbito de la “Educación para la Convivencia y Resolución de conflictos”?
- 5º. ¿Cómo valora el alumnado participante las once herramientas Web 2.0 para actuar en el ámbito de intervención de la “Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar”? ¿Y la utilidad de las mismas para mencionado ámbito?
- 6º. ¿Qué grado de valoración y utilidad indican los participantes matriculados en el Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) a un conjunto de once

herramientas Web 2.0 para intervenir en el ámbito de la “Dinamización y participación familiar y comunitaria”?

- 7º. ¿Qué valoración indica el alumnado de determinadas herramientas Web 2.0 para abordar el ámbito de intervención del “Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado”? ¿Qué grado de utilidad le confieren a estos instrumentos para dicho ámbito?
- 8º. ¿Qué grado de valoración y utilidad señalan los estudiantes que cursan los cuatro cursos del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) a once herramientas Web 2.0 para trabajar el ámbito de intervención de la “Educación en valores y competencia social”?
- 9º. ¿Cómo valora el alumnado participante una batería de once herramientas Web 2.0 para actuar en el ámbito de la “Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural”? ¿Y la utilidad de las mismas para mencionado ámbito?

b) Hipótesis estadísticas

- 10º. Existen unas diferencias estadísticas significativas entre el promedio de conocimiento, el uso personal y académico, en el grado de valoración y utilidad de las once herramientas Web 2.0, en los diversos ámbitos de intervención, en función del sexo de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).
- 11º. Hay diferencias entre el promedio de conocimiento, de uso personal y del académico y, del grado de valoración y de utilidad de la batería de once herramientas Web 2.0 para los seis ámbitos de intervención del educador social en función del curso al que se vinculen los estudiantes del título.
- 12º. Es condicionante de diferencias la procedencia de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del conocimiento, del uso personal y del académico y del grado de valoración y de utilidad de las once herramientas Web 2.0 en la intervención de los ámbitos laborales propuestas.
- 13º. Existe una diferencia entre el promedio de conocimiento, el uso personal y el académico y, en el grado de valoración y utilidad de la batería de once herramientas Web 2.0, en los diversos ámbitos de intervención, en función del tipo de vivienda en la que reside el alumnado del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

- 14°. Hay diferenciación entre el promedio de conocimiento, de uso personal y del académico y del grado de valoración y de utilidad del conjunto de once herramientas Web 2.0 para los seis ámbitos de intervención del educador social en el alumnado que emplea el móvil, el Pc o la Tablet para conectarse a Internet.
- 15°. Es condicionante de diferencia la frecuencia en el acceso a Internet, tanto por días a la semana como por horas al día, de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del conocimiento, del uso personal y del académico y, del grado de valoración y de utilidad de las determinadas herramientas Web 2.0 en la intervención de los ámbitos laborales propuestos.
- 16°. Hay diferencias entre el promedio de conocimiento, de uso personal y del académico y, del grado de valoración y de utilidad de un conjunto de herramientas Web 2.0 para los seis ámbitos de intervención del educador social en los estudiantes que acceden a través de una conexión pública y, de los que emplean la conectividad privada.
- 17°. Existe grado de covariancia entre las variables de la dimensión conocimiento y las restantes variables de las otras dimensiones, siendo las mismas de carácter cuantitativo, midiendo la relación lineal.

4. Variables

Las variables de estudio que se proponen en esta investigación han sido agrupadas en diez dimensiones, en la búsqueda de una mayor organización, claridad y precisión, estas últimas atienden a los ejes centrales de la investigación, siendo el conocimiento en algunas herramientas Web 2.0, uso respecto al ámbito personal en estas, uso relativo al ámbito académico en las once herramientas Web 2.0 y, valoración y utilidad de algunas herramientas Web 2.0 en los ámbitos de intervención del educador social en la educación formal, siendo estos seis: Educación para la convivencia y resolución de conflictos; Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar; Dinamización y participación familiar y comunitaria; Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado; Educación en valores y competencia social e, Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural.

Cada una de las dimensiones propuestas agrupa once variables, a excepción de la relativa a los elementos sociodemográficos que recoge nueve.

La siguiente tabla muestra las distintas dimensiones y una descripción de las mismas, además, en ella también se recogen las diversas variables que corresponden a cada una.

Tabla 11.

Clasificación de las dimensiones y descripción de las variables del estudio

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	VARIABLES
Datos de identificación	Esta dimensión recoge los elementos socio – demográficos de los participantes en el estudio, así como elementos fundamentales relacionados con las tecnologías y la Web 2.0.	1. Sexo
		2. Edad
		3. Curso
		4. Procedencia
		5. Tipo de vivienda
		6. Tipo de Acceso a Internet
		7. Acceso a Internet por semana
		8. Acceso a Internet por horas al día
		9. Tipo de conexión a Internet
Conocimiento herramientas Web 2.0	Las variables que congrega esta dimensión consideran el espectro de conocimiento de algunas herramientas Web 2.0, elegidas entre las más utilizadas en el ámbito educativo según C4LPT Resource Centre (2013).	10. Conocimiento entornos aprendizajes virtuales
		11. Conocimiento Blogs
		12. Conocimiento redes sociales y educativas
		13. Conocimiento editores de videos
		14. Conocimiento editores de imágenes
		15. Conocimiento buscadores de imágenes
		16. Conocimiento buscadores de video
		17. Conocimiento buscadores de texto
		18. Conocimiento buscadores de presentaciones
		19. Conocimiento wiki
		20. Conocimiento foros
Uso personal herramientas Web 2.0	Esta dimensión agrupa distintas herramientas Web 2.0, las cuales han sido seleccionadas atendiendo a la empleabilidad en la educación según C4LPT Resource Centre (2013), considerando el uso personal que se desarrolla con las mismas.	21. Uso personal entornos aprendizajes virtuales
		22. Uso personal Blogs
		23. Uso personal redes sociales y educativas
		24. Uso personal editores de videos
		25. Uso personal editores de imágenes
		26. Uso personal buscadores de imágenes
		27. Uso personal buscadores de video
		28. Uso personal buscadores de texto
		29. Uso personal buscadores de presentaciones
		30. Uso personal wiki
		31. Uso personal foros

Tabla 11. (Continuación)

Clasificación de las dimensiones y descripción de las variables del estudio

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	VARIABLES
Uso académico herramientas Web 2.0	Las variables que recoge esta dimensión consideran el espectro de uso en relación al ámbito académico que se realiza de algunas herramientas Web 2.0, atendiendo a la empleabilidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje según C4LPT Resource Centre (2013).	32. Uso académico entornos aprendizajes virtuales
		33. Uso académico Blogs
		34. Uso académico redes sociales y educativas
		35. Uso académico editores de videos
		36. Uso académico editores de imágenes
		37. Uso académico buscadores de imágenes
		38. Uso académico buscadores de video
		39. Uso académico buscadores de texto
		40. Uso académico buscadores de presentaciones
		41. Uso académico wiki
		42. Uso académico foros
Ámbito de intervención “Educación para la convivencia y resolución de conflictos (ámbito 1)”	Esta dimensión recoge el grado de valoración y utilidad de las herramientas Web 2.0 más empleadas en el ámbito educativo, según C4LPT Resource Centre (2013), para el desarrollo en el ámbito de la intervención “Educación para la convivencia y resolución de conflictos” que se propone en las Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo en Andalucía.	43. Valoración ámbito 1 entornos aprendizajes virtuales.
		44. Valoración ámbito 1 Blogs
		45. Valoración ámbito 1 redes sociales y educativas.
		46. Valoración ámbito 1 editores de videos
		47. Valoración ámbito 1 editores de imágenes
		48. Valoración ámbito 1 buscadores de imágenes
		49. Valoración ámbito 1 buscadores de video
		50. Valoración ámbito 1 buscadores de texto
		51. Valoración ámbito 1 buscadores de presentaciones
		52. Valoración ámbito 1 wiki
		53. Valoración ámbito 1 foros
		54. Utilidad ámbito 1 entornos aprendizajes virtuales.
		55. Utilidad ámbito 1 Blogs
		56. Utilidad ámbito 1 redes sociales y educativas.
		57. Utilidad ámbito 1 editores de videos
		58. Utilidad ámbito 1 editores de imágenes
		59. Utilidad ámbito 1 buscadores de imágenes
60. Utilidad ámbito 1 buscadores de video		
61. Utilidad ámbito 1 buscadores de texto		
62. Utilidad ámbito 1 buscadores de presentaciones		
63. Utilidad ámbito 1 wiki		
64. Utilidad ámbito 1 foros		

Tabla 11. (Continuación)

Clasificación de las dimensiones y descripción de las variables del estudio

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	VARIABLES
<p>Ámbito de intervención “Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar (ámbito 2)”</p>	<p>Las variables que recoge esta dimensión consideran el grado de valoración y utilidad de las herramientas Web 2.0 más empleadas en el ámbito educativo, según C4LPT Resource Centre (2013), para el desarrollo en el ámbito de la intervención “Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar” que se propone en las Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo en Andalucía.</p>	65. Valoración ámbito 2 entornos aprendizajes virtuales.
		66. Valoración ámbito 2 Blogs
		67. Valoración ámbito 2 redes sociales y educativas.
		68. Valoración ámbito 2 editores de videos
		69. Valoración ámbito 2 editores de imágenes
		70. Valoración ámbito 2 buscadores de imágenes
		71. Valoración ámbito 2 buscadores de video
		72. Valoración ámbito 2 buscadores de texto
		73. Valoración ámbito 2 buscadores de presentaciones
		74. Valoración ámbito 2 wiki
		75. Valoración ámbito 2 foros
		76. Utilidad ámbito 2 entornos aprendizajes virtuales.
		77. Utilidad ámbito 2 Blogs
		78. Utilidad ámbito 2 redes sociales y educativas.
		79. Utilidad ámbito 2 editores de videos
		80. Utilidad ámbito 2 editores de imágenes
		81. Utilidad ámbito 2 buscadores de imágenes
		82. Utilidad ámbito 2 buscadores de video
83. Utilidad ámbito 2 buscadores de texto		
84. Utilidad ámbito 2 buscadores de presentaciones		
85. Utilidad ámbito 2 wiki		
86. Utilidad ámbito 2 foros		

Tabla 11. (Continuación)

Clasificación de las dimensiones y descripción de las variables del estudio

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	VARIABLES
Ámbito de intervención "Dinamización y participación familiar y comunitaria (ámbito 3)"	Esta dimensión recoge el grado de valoración y utilidad de las herramientas Web 2.0 más empleadas en el ámbito educativo, según C4LPT Resource Centre (2013), para el desarrollo en el ámbito de la intervención "Dinamización y participación familiar y comunitaria" que se propone en las Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo en Andalucía.	87. Valoración ámbito 3 entornos aprendizajes virtuales.
		88. Valoración ámbito 3 Blogs
		89. Valoración ámbito 3 redes sociales y educativas.
		90. Valoración ámbito 3 editores de videos
		91. Valoración ámbito 3 editores de imágenes
		92. Valoración ámbito 3 buscadores de imágenes
		93. Valoración ámbito 3 buscadores de video
		94. Valoración ámbito 3 buscadores de texto
		95. Valoración ámbito 3 buscadores de presentaciones
		96. Valoración ámbito 3 wiki
		97. Valoración ámbito 3 foros
		98. Utilidad ámbito 3 entornos aprendizajes virtuales.
		99. Utilidad ámbito 3 Blogs
		100. Utilidad ámbito 3 redes sociales y educativas.
		101. Utilidad ámbito 3 editores de videos
		102. Utilidad ámbito 3 editores de imágenes
		103. Utilidad ámbito 3 buscadores de imágenes
		104. Utilidad ámbito 3 buscadores de video
105. Utilidad ámbito 3 buscadores de texto		
106. Utilidad ámbito 3 buscadores de presentaciones		
107. Utilidad ámbito 3 wiki		
108. Utilidad ámbito 3 foros		

Tabla 11. (Continuación)

Clasificación de las dimensiones y descripción de las variables del estudio

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	VARIABLES
<p>Ámbito de intervención “Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado (ámbito 4)”</p>	<p>Las variables que recoge esta dimensión consideran el grado de valoración y utilidad de las herramientas Web 2.0 más empleadas en el ámbito educativo, según C4LPT Resource Centre (2013), para el desarrollo en el ámbito de la intervención “Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado” que se propone en las Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo en Andalucía.</p>	109. Valoración ámbito 4 entornos aprendizajes virtuales.
		110. Valoración ámbito 4 Blogs
		111. Valoración ámbito 4 redes sociales y educativas.
		112. Valoración ámbito 4 editores de videos
		113. Valoración ámbito 4 editores de imágenes
		114. Valoración ámbito 4 buscadores de imágenes
		115. Valoración ámbito 4 buscadores de video
		116. Valoración ámbito 4 buscadores de texto
		117. Valoración ámbito 4 buscadores de presentaciones
		118. Valoración ámbito 4 wiki
		119. Valoración ámbito 4 foros
		120. Utilidad ámbito 4 entornos aprendizajes virtuales.
		121. Utilidad ámbito 4 Blogs
		122. Utilidad ámbito 4 redes sociales y educativas.
		123. Utilidad ámbito 4 editores de videos
		124. Utilidad ámbito 4 editores de imágenes
		125. Utilidad ámbito 4 buscadores de imágenes
		126. Utilidad ámbito 4 buscadores de video
		127. Utilidad ámbito 4 buscadores de texto
		128. Utilidad ámbito 4 buscadores de presentaciones
129. Utilidad ámbito 4 wiki		
130. Utilidad ámbito 4 foros		

Tabla 11. (Continuación)

Clasificación de las dimensiones y descripción de las variables del estudio

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	VARIABLES
Ámbito de intervención "Educación en valores y competencia social (ámbito 5)"	Esta dimensión recoge el grado de valoración y utilidad de las herramientas Web 2.0 más empleadas en el ámbito educativo, según C4LPT Resource Centre (2013), para el desarrollo en el ámbito de la intervención "Educación en valores y competencia social" que se propone en las Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo en Andalucía.	131. Valoración ámbito 5 entornos aprendizajes virtuales.
		132. Valoración ámbito 5 Blogs
		133. Valoración ámbito 5 redes sociales y educativas.
		134. Valoración ámbito 5 editores de videos
		135. Valoración ámbito 5 editores de imágenes
		136. Valoración ámbito 5 buscadores de imágenes
		137. Valoración ámbito 5 buscadores de video
		138. Valoración ámbito 5 buscadores de texto
		139. Valoración ámbito 5 buscadores de presentaciones
		140. Valoración ámbito 5 wiki
		141. Valoración ámbito 5 foros
		142. Utilidad ámbito 5 entornos aprendizajes virtuales.
		143. Utilidad ámbito 5 Blogs
		144. Utilidad ámbito 5 redes sociales y educativas.
		145. Utilidad ámbito 5 editores de videos
		146. Utilidad ámbito 5 editores de imágenes
		147. Utilidad ámbito 5 buscadores de imágenes
		148. Utilidad ámbito 5 buscadores de video
		149. Utilidad ámbito 5 buscadores de texto
		150. Utilidad ámbito 5 buscadores de presentaciones
151. Utilidad ámbito 5 wiki		
152. Utilidad ámbito 5 foros		

Tabla 11. (Continuación)

Clasificación de las dimensiones y descripción de las variables del estudio

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	VARIABLES
Ámbito de intervención "Educativa con minorías étnicas y educación intercultural (ámbito 6)"	Las variables que recoge esta dimensión consideran el grado de valoración y utilidad de las herramientas Web 2.0 más empleadas en el ámbito educativo, según C4LPT Resource Centre (2013), para el desarrollo en el ámbito de la intervención "Educativa con minorías étnicas y educación intercultural" que se propone en las Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo en Andalucía.	153. Valoración ámbito 6 entornos aprendizajes virtuales.
		154. Valoración ámbito 6 Blogs
		155. Valoración ámbito 6 redes sociales y educativas.
		156. Valoración ámbito 6 editores de videos
		157. Valoración ámbito 6 editores de imágenes
		158. Valoración ámbito 6 buscadores de imágenes
		159. Valoración ámbito 6 buscadores de video
		160. Valoración ámbito 6 buscadores de texto
		161. Valoración ámbito 6 buscadores de presentaciones
		162. Valoración ámbito 6 wiki
		163. Valoración ámbito 6 foros
		164. Utilidad ámbito 6 entornos aprendizajes virtuales.
		165. Utilidad ámbito 6 Blogs
		166. Utilidad ámbito 6 redes sociales y educativas.
		167. Utilidad ámbito 6 editores de videos
		168. Utilidad ámbito 6 editores de imágenes
		169. Utilidad ámbito 6 buscadores de imágenes
		170. Utilidad ámbito 6 buscadores de video
		171. Utilidad ámbito 6 buscadores de texto
		172. Utilidad ámbito 6 buscadores de presentaciones
173. Utilidad ámbito 6 wiki		
174. Utilidad ámbito 6 foros		

Nota. Visualización de las variables de estudio clasificadas en dimensiones y, descripción de estas.

5. Método de investigación

Este trabajo de investigación cimienta su base en el paradigma positivista, el cual, según señala Meza (2002), posee las siguientes características dentro de la metodología educativa:

Tabla 12.

Características elementales del paradigma científico positivista

ASPECTOS	PARADIGMA POSITIVISTA
Naturaleza de la realidad de estudio	Este paradigma científico percibe la realidad como única, pudiéndola fragmentar en la búsqueda de simplicidad para hacerla tangible en el estudio.
Finalidad	La ciencia y la investigación se conciben para explicar, controlar, dominar y verificar la realidad.
Tipo de conocimiento	El paradigma positivista proporciona un conocimiento de la realidad de tipo técnico.
Proceso de investigación	Posee cualidades objetivas dado que se infiere un papel neutral del investigador y, por lo tanto, un proceso de investigación liberado de valores.
Relación sujeto - objeto	La relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento es totalmente independiente.

Este mismo autor, reflexiona sobre la importancia de distinguir entre método y técnica de investigación, dado que ambos conceptos se utilizan indistintamente en el campo de las investigaciones. Sabariego (2012b, p.81) sugiere que al posicionarnos en un paradigma positivista, considerando que el mismo proporciona el objetivo de explicar, relacionar y predecir variables, la metodología goza de un carácter cuantitativo o empírico – analítico, por lo que el tipo de investigación o método será experimental, cuasi – experimental o ex – post – facto y las técnicas que lo desarrollan instrumentos de cuantificación de los datos.

En este estudio, como se ha comentado con anterioridad, nos posicionamos en un paradigma positivista dado que la finalidad del mismo es explicar y relacionar variables, en consecuencia la metodología empleada abarcará una naturaleza cuantitativa, acogiéndonos a un tipo de investigación o método ex post facto, en otros términos, la obtención de los objetivos los lograremos a posteriori.

En este sentido, no queremos manipular las variables independientes debido a que buscamos una relación entre las variables dependientes e independientes a posteriori, ya que el estudio se encuadra dentro del tipo ex post facto con carácter retrospectivo, como señala León (2003). Este hecho sugiere que la muestra será lo más heterogénea posible, estudiando las variables dependientes en primer lugar.

Mateo (2012, p.196) realiza una clasificación de los estudios o diseños ex post facto explicando las diferentes estrategias y técnicas que se aplican en cada una de ellos; la reflexión de los mismos nos encamina a un compendio para esta investigación de diferentes diseños, atendiendo al momento del estudio en el que nos encontremos. En este sentido, en un primer momento, nos decantaremos por un estudio descriptivo dado que describiremos el conocimiento, uso personal y académico y la valoración y utilidad que confiere el alumnado del Grado de Educador Social a once herramientas Web 2.0 en la educación formal; seguidamente, en un segundo momento, emplearemos un diseño comparativo – causal aunque no se pueda entablar de forma precisa la relación causa – efecto intentaremos comparar diversas variables en la búsqueda de una explicación de los datos; finalmente, en el tercer momento hemos utilizado un estudio correlacional para relacionar diversas variables de la investigación.

Sin embargo, existe predominancia de un diseño comparativo – causal y correlacional en esta investigación atendiendo a la técnica empleada, dado que las fases propuestas por Mateo (2012) son similares en los estudios planteados debido a que el fundamento de la investigación proviene del método ex post facto.

Esta elección del método, como apuntábamos con anterioridad, concibe que las hipótesis de investigación planteadas se realicen en término de cuestiones y que el análisis, así como su estudio, es decir, las relaciones que se entablen entre las distintas variables, deban ser buscadas a posteriori.

Los análisis que sugieren esta tipología de diseños para dar respuesta al problema planteado o a la realidad estudiada se exponen en el último punto de este capítulo.

6. Población y muestra

En este apartado se presenta la población y la muestra a la que va dirigida el problema de investigación planteado, asimismo se recoge el tratamiento muestral seleccionado y efectuado atendiendo a la población y, posteriormente, la descripción de la muestra participante en el estudio.

6.1. Población

El problema, anteriormente expuesto en este capítulo, va orientado al alumnado de los cuatro cursos del Grado de Educador Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

La población es definida por Sabariego (2012a, p.143) como el conjunto de todos los individuos a los que se desea hacer extensivo los resultados de la investigación, en otros términos y aplicada a este estudio, los educadores sociales en formación de la Universidad Pablo de Olavide.

Esta misma autora conceptualiza la muestra indicando que es un subconjunto de la población que se selecciona a través de alguna técnica de muestreo y que debe ser representativa de aquella (Sabariego, 2012a p. 143). La reflexión de esta definición plantea tres conceptos o elementos a los que debemos prestar atención, los cuales son: subconjunto de la población, técnica de muestreo y representatividad.

Morales (2012) señala que atendiendo al problema de estudio, en algunas ocasiones la población se convierte en la misma muestra, en otros términos esta se transforma en el subconjunto de la población; aunque en otras, se deben extrapolar los resultados obtenidos, en este caso debemos reflejar:

Figura 9. Aspectos elementales para una muestra significativa.

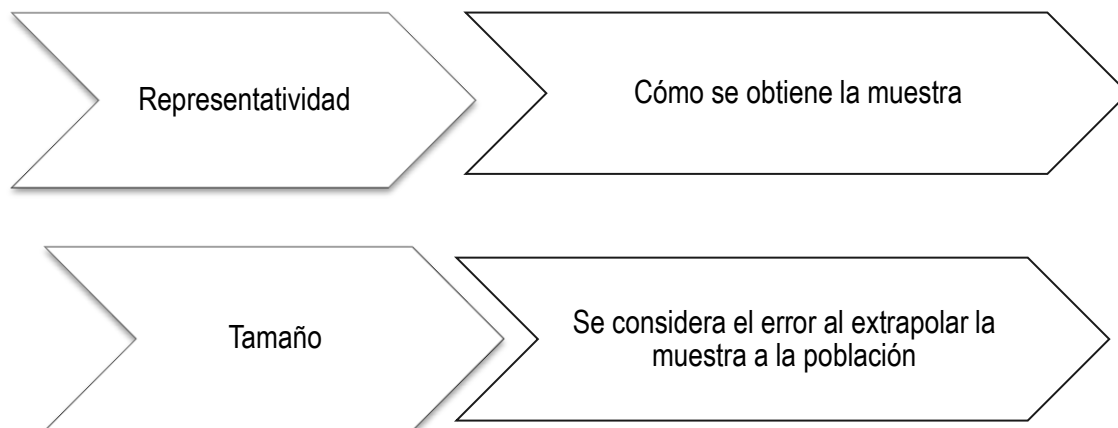


Figura 9. Extraído de Morales (2012, p.2). Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?. Disponible en: <http://Web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1omuestra.pdf>

La población a la que se dirige el problema, en este estudio, se convierte en la misma muestra, dado que como sugiere Cardona (2002) para el cálculo del tamaño y del error permitido en poblaciones pequeñas corresponde asumirla en su mayoría, atendiendo como mínimo a los siguientes aspectos:

- *A mayor población, menor porcentaje de población se necesita para obtener una muestra representativa.*
- *Para poblaciones pequeñas, es decir, $N > 100$, lo mejor es tomar toda la población.*
- *Si el tamaño de la población se sitúa en torno a 500, se debería tomar el 50% de la población.*
- *Si el tamaño de la población es de unos 1500, debería tomarse el 20% de la población.*
- *Más allá de cierto tamaño ($N < 5000$), el tamaño de la muestra es casi irrelevante y un tamaño de 400 resulta adecuado (Cardona, 2002 p. 121).*

Seguidamente, reflexionamos detalladamente sobre los aspectos clave en la selección de la muestra, es decir, sobre el tamaño y la representatividad de la misma con respecto a la población a la que se dirige el problema de investigación.

6.2. Selección de la muestra

En el cálculo del tamaño de la muestra y, considerando que conocemos la población total de individuos ($N^6=227$), con una estimación de error de $e=5\%$ y un nivel de confianza del 95%, con una varianza relativa a nivel de confianza de $z=1.9599$ y varianza de la población pq de 0,25 (ya que tanto a p como a q se les asigna 0,5), condicionado por los mínimos estandarizados permitidos, se ha utilizado la siguiente fórmula (para el cálculo de la muestra de población finita), expresada por Morales (2012, p.10):

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{z^2 \times pq}} = 143$$

Como se observa, el valor obtenido al aplicar la fórmula para el cálculo de la muestra en poblaciones finitas es de 143, algo inferior al conseguido (muestra =188). Por este motivo, hemos considerado calcular el margen de error al que nos acogemos con este subconjunto de población, a partir de la expresión propuesta por Morales (2012, p.12).

⁶ El número exacto de la población, la cual corresponde al alumnado matriculado durante el curso académico 2012/2013 en el Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), se ha obtenido a través del Área de Gestión Académica de mencionada universidad para esta investigación, dado que se trataban de datos estadísticos o poblaciones y no trasgredían en ningún momento la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal en su texto consolidado a fecha 5 de marzo de 2011.

$$e = \sqrt{\frac{(pqz^2)(N - n)}{n(N - 1)}} = 0,0296$$

El resultado corresponde a 2,96% de margen de error (e), con un nivel de confianza del 95%, una varianza relativa a nivel de confianza de $z=1.96$ y pq (varianza de la población) de 0,25 para una población de 227 y una muestra conseguida de 188; motivo por el cual, debemos recopilar aproximadamente todo el subconjunto de la población como indican Cardona (2002) y Morales (2012).

La tabla 13 muestra la especificación de la población obtenida a través de los datos facilitados por el personal administrativo del Área de Gestión Académica de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), para el curso académico 2012/2013 en el que se sitúa este estudio, atendiendo al alumnado matriculado en cada curso o nivel del Grado de Educador Social.

Tabla 13.

Porcentaje de la muestra atendiendo a la población

Curso o nivel del Grado de Educador Social	Nº de alumnos/as matriculados ⁷	Nº de alumnos/as encuestados	Porcentaje (%)
Primero	62	52	83,88%
Segundo	58	50	86,21%
Tercero	51	46	90,20%
Cuarto	56	40	71,43%
Total	227	188	82,82%

Nota. Datos de la muestra total de estudiantes que han participado en este estudio y el porcentaje de representación de cada estrato a partir de la población de partida.

Como podemos observar, los porcentajes de los diferentes extractos de la muestra en relación a la población a la que se adscriben (atendiendo a la clasificación de la población en cursos o niveles del Grado de Educador Social) son similares, siendo el mayor subconjunto poblacional el curso de tercero (90,20%) y el menor cuarto (71,43%), mientras que los niveles de primero y segundo expresan mayor parecido (83,88% y 86,21%, respectivamente).

No obstante, como reflejan los datos (ver tabla 13), todos los cursos superan el 50% de la población a la que se adscriben, evidenciado en los cálculos anteriores donde el valor de la muestra de nuestro estudio debe ser como mínimo 143 y los totales alcanzados son 188, lo cual supone que

⁷ Estos datos son estadísticos por lo que no vulneran la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal en su texto consolidado a fecha 5 de marzo de 2011.

nos hallamos en una horquilla de tamaño para el subconjunto poblacional aceptable considerando que el margen de error es de 2,96%.

En relación al procedimiento elegido o técnica de muestreo para la selección de la muestra, contemplando el método y diseño propuesto, así como, las hipótesis planteadas, consideramos que sería aconsejable realizar un muestreo probabilístico de tipo polietápico, el cual es explicado por Sabariego (2012a, p.147) como aquella técnica que combina diversos métodos de muestreo secuenciados en una serie de etapas, el cual da lugar a la selección de la muestra; sin embargo, dado el tamaño de la población hemos realizado un muestreo causal, más habitual en investigaciones del ámbito de las ciencias sociales y educativas, que tal y como señala esta autora se basa en la facilidad de acceso a los individuos objeto de estudio.

En este estudio, las características definitorias de la población están aseguradas, es decir, su representatividad debido a que se encuentra condicionado por el tamaño de esta (bastante pequeña, como se presenta en el siguiente punto) y por tanto, debemos seleccionar toda la población como muestra para que no se proporcionen sesgos ni anulaciones.

6.3. Descripción de la muestra

En este apartado recogemos los datos identificativos de la muestra participante, en otros términos, los elementos socio – demográficos que se consideran oportunos y relevantes para este estudio, como son el sexo, la edad, el curso en el que se encuentra matriculado, la procedencia, el tipo de vivienda en la que reside periódicamente, el dispositivo empleado para el acceso a Internet, el acceso a Internet por días a la semana y por horas al día y el tipo de conexión usado habitualmente.

La muestra asciende a un total de 188 participantes, cuya característica descriptiva general es ser alumnado del Grado de Educador Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide durante el año académico 2012/2013.

Tabla 14.
Frecuencia y porcentaje en relación al sexo de la muestra

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Hombre	32	17,1%
Mujer	156	82,9%
Total	188	100%

La tabla 14 expresa que el 82,9% de la muestra participante en la investigación pertenece al sexo femenino mientras que el 17,1% es del sexo masculino.

Por otro lado, la edad media de los participantes en este estudio es de 22,23 años, siendo la edad mínima de 18 y la máxima de 49 años.

En relación al curso en el que se encuentra matriculado el alumnado (ver tabla 15) se observa la siguiente distribución: el 27,7% está cursando primer curso, el 26,6% segundo y el 24,4% tercero, la menor representación la encontramos en cuarto curso del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide con un porcentaje del 21,3%.

Tabla 15.

Frecuencia y porcentaje en relación al curso al que se adscribe la muestra

CURSO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Primero	52	27,7%
Segundo	50	26,6%
Tercero	46	24,4%
Cuarto	40	21,3%
Total	188	100%

La comparación entre el curso al que se adscriben los estudiantes en función del sexo de estos, no refleja resultados significativos en el valor de Ji Cuadrado, lo cual implica que no existe relación entre las variables y que las mismas son independientes entre ellas.

La siguiente tabla (16) expone los datos obtenidos en relación al tipo de conexión, los cuales reflejan que el 57,8% emplean periódicamente una red privada mientras que el 42,2% se decanta por la conectividad pública.

Tabla 16.

Frecuencia y porcentaje en relación al empleo en el tipo de conexión periódico de la muestra

TIPO DE CONEXIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Pública	79	42,2%
Privada	109	57,8%
Total	188	100%

La procedencia u origen de los participantes en el estudio, como se muestra en la tabla 17, es con escasa diferencia, similar, dado que el 54,3% son originarios de la ciudad y, el 45,7% provienen del ámbito rural o pueblo.

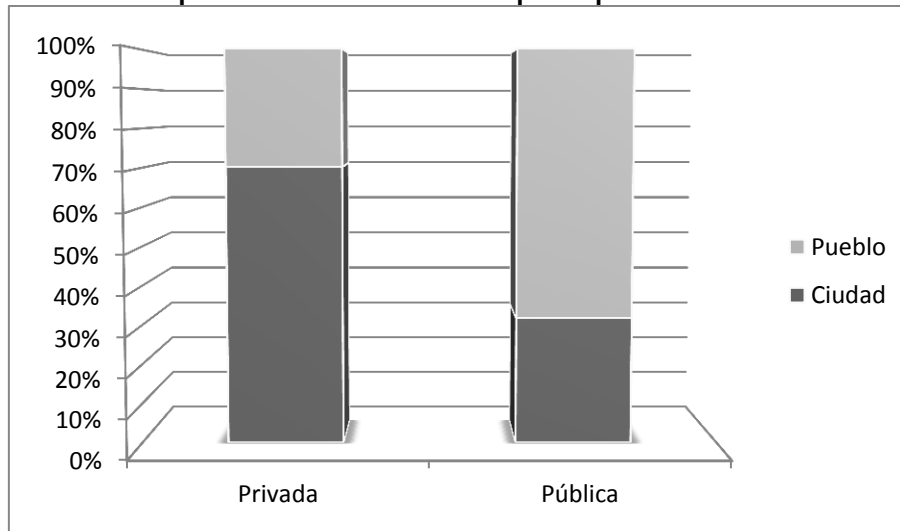
Tabla 17.

Frecuencia y porcentaje en relación a la procedencia de la muestra

PROCEDENCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ciudad	102	54,3%
Pueblo	86	45,7%
Total	188	100%

Si contrastamos el tipo de conexión que emplea de forma periódica, la muestra participante en función de la procedencia del mismo, como muestra la figura 10, podemos comprobar que existe diferencias (Ji-Cuadrado = 28,680 y $p < 0,001$).

Figura 10. Diagrama de barras agrupadas del tipo de conexión consumida periódicamente en función de la procedencia del alumnado participante en el estudio



El consumo asiduo en la conectividad de red privada es en su mayoría empleado por la muestra originaria de ciudad, 70,4%, frente al 29,6% que provienen de un ámbito rural, mientras que más de la mitad de los usuarios de la red pública son originarios de pueblos (67,9%) y, el 32,1% restante son de ciudad.

En relación al contraste entre el origen de la muestra (ciudad o pueblo) y el sexo por un lado, y por otro el curso, evidencia que no existe relación entre variables y que las mismas son independientes entre ellas, dado que el valor de Ji Cuadrado no es significativo.

La tabla 18 expone el tipo de vivienda o residencia habitual en la que residen los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide, los cuales reflejan que más de la mitad (52,8%) habitan en el domicilio familiar mientras que el 47,2% lo hacen en piso

de estudiantes; asimismo, el estudio revela que no existe ningún alumnado que viva de forma frecuente en residencias o colegios mayores.

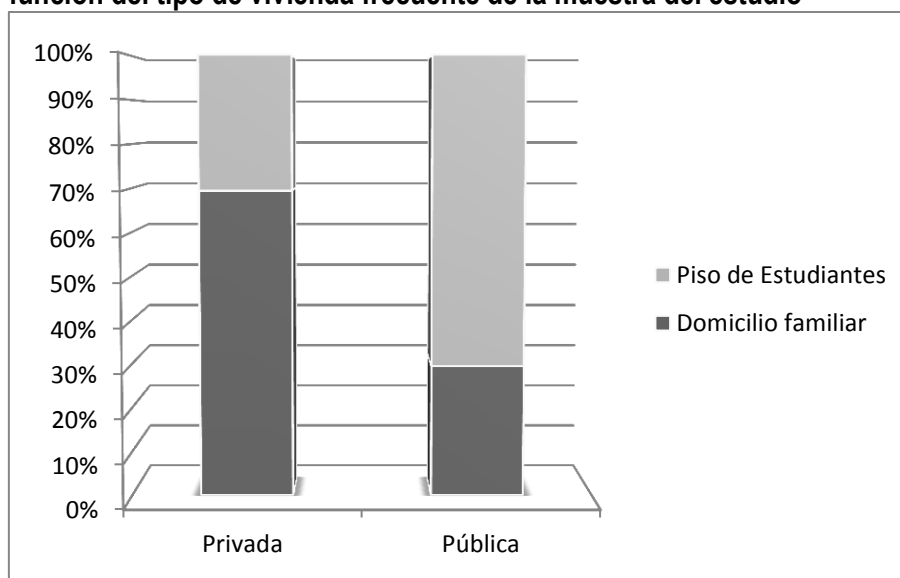
Tabla 18.

Frecuencia y porcentaje en relación al tipo de residencia habitual en la que reside la muestra

TIPO DE VIVIENDA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Domicilio familiar	99	52,8%
Piso de Estudiantes	89	47,2%
Residencia o Colegio Mayor	0	0%
Total	188	100%

Si comparamos el tipo de red o conectividad periódica que consume el alumnado con la residencia en la que habita regularmente (ver figura 11), podemos evidenciar que existen diferencias (Ji-Cuadrado = 27,893 y $p < 0,001$). El consumo asiduo en la conectividad de red pública es mayoritariamente empleado por la muestra que reside frecuentemente en piso de estudiantes, 70,2%, frente al 29,8% que viven en el domicilio familiar, mientras que la conexión de red privada es disfrutada por el alumnado que habita en viviendas parentales el 69,6% y, sólo el 30,4% utiliza esta conexión en piso de estudiantes.

Figura 11. Diagrama de barras agrupadas del tipo de conexión consumida periódicamente en función del tipo de vivienda frecuente de la muestra del estudio



El tipo de dispositivo adoptado habitualmente para la conectividad o el acceso a Internet se muestra en la tabla 19, la misma revela que los estudiantes participantes en este estudio emplean en su mayoría el Pc, en toda su modalidad ordenador de mesa, portátil o netbook (68,8%) frente al

6% que prefieren la Tablet para el acceso a Internet. Asimismo, el 25,1% emplean como dispositivo de conexión el móvil.

Por el contrario, el contraste entre el tipo de vivienda habitual en función de las variables sexo, curso y procedencia no manifiesta relación entre las mismas, en consecuencia estas son independientes entre ellas, dado que los resultados obtenidos en el procedimiento de Ji Cuadrado no muestran significatividad.

Tabla 19.

Frecuencia y porcentaje en relación al acceso a Internet habitual que emplea la muestra

DISPOSITIVOS DE ACCESO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Móvil	47	25,1%
Pc (portátil o netbook)	130	68,8%
Tablet	11	6,0%
Total	188	100%

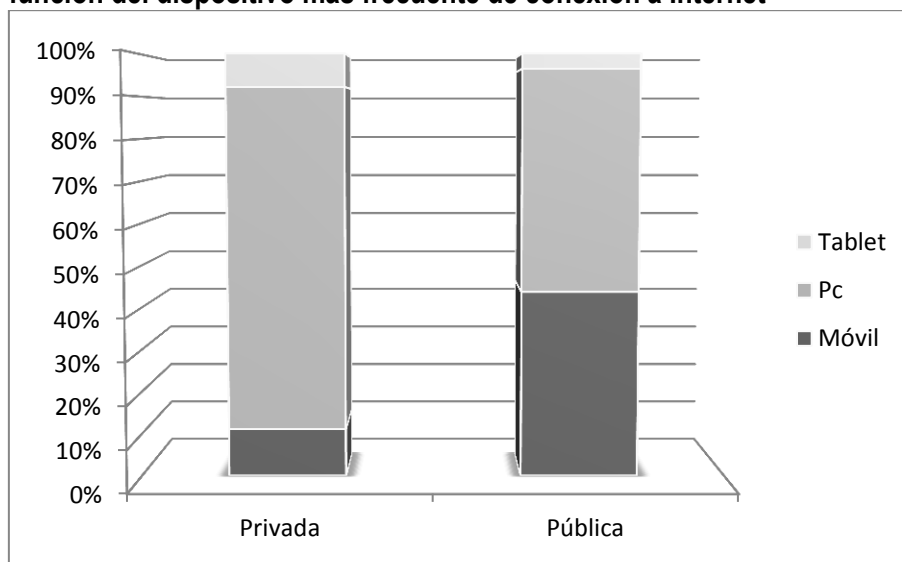
La comparación entre el dispositivo destinado habitualmente para la conectividad en Internet y la tipología de conexión o red, refleja la existencia de relación entre ambos aspectos, Ji-Cuadrado = 27,893 y $p < 0,001$, dado que en este caso la tabla de contingencia producida por el análisis estadístico es 3x2, debemos contemplar otros estadísticos de asociación para estas variables nominales, tal y como señalan Rodríguez Jaume y Mora Catalá (2001), para reforzar los resultados como Phi (0,680 y $p < 0,001$), V de Cramer (0,680 y $p < 0,001$) y el Coeficiente de contingencia (0,620 y $p < 0,001$), todos ellos medidas de asociación basadas en ji – cuadrado, que manifiestan que existe relación entre ambas variables.

De igual forma, buscando conocer la reducción proporcional en el error al utilizar los valores de la variable independiente (tipo de dispositivo) para pronosticar los valores de la variable dependiente (tipo de red) se ha procedido a los estadísticos nominales Tau de Goodman y Kruskal con un valor de 0,861 y una $p < 0,001$ para el tipo de conexión (dependiente) y un Coeficiente de incertidumbre en la opción simétrica (se interpreta como la proporción de incertidumbre reducida al predecir los valores de las dos variables) la cual, igualmente da una significatividad $p < 0,001$ y un valor de 0,802 lo cual implica que el conocimiento de una variable reduce el 80% de error al pronosticar los valores de la otra variable.

La figura 12 muestra como el alumnado que periódicamente se conecta a través de una red privada emplea principalmente el Pc (en las modalidades de ordenador de mesa, portátil o netbook), 80,9%, frente al 11,3% que utilizan como dispositivo de conexión el móvil y el 7,8% la Tablet.

Mientras que los usuarios asiduos a la red pública es con escasa diferencia, similar, el uso del Pc (52,4%) y el móvil 44% y, sólo el 3,6% usan la Tablet con la conectividad pública.

Figura 12. Diagrama de barras agrupadas del tipo de red empleada periódicamente en función del dispositivo más frecuente de conexión a Internet



Las comparaciones entre el dispositivo empleado para el acceso a Internet en función de las variables sexo, curso, procedencia y vivienda no reflejan resultados significativos en el valor de Ji Cuadrado, lo cual implica que no existe relación entre variables y que las mismas son independientes entre ellas.

La tabla 20 muestra que más de la mitad del alumnado del Grado de Educador Social de la Universidad de Pablo de Olavide, acceden a Internet todos los días de la semana (53,3%) frente al 13,6% que conectan 2 o 3 días. Ningún estudiante accede sólo un día, mientras que el 33,2% lo hacen 4 o 5 días a la semana.

Tabla 20.

Frecuencia y porcentaje en relación al acceso habitual por semana a Internet que emplea la muestra

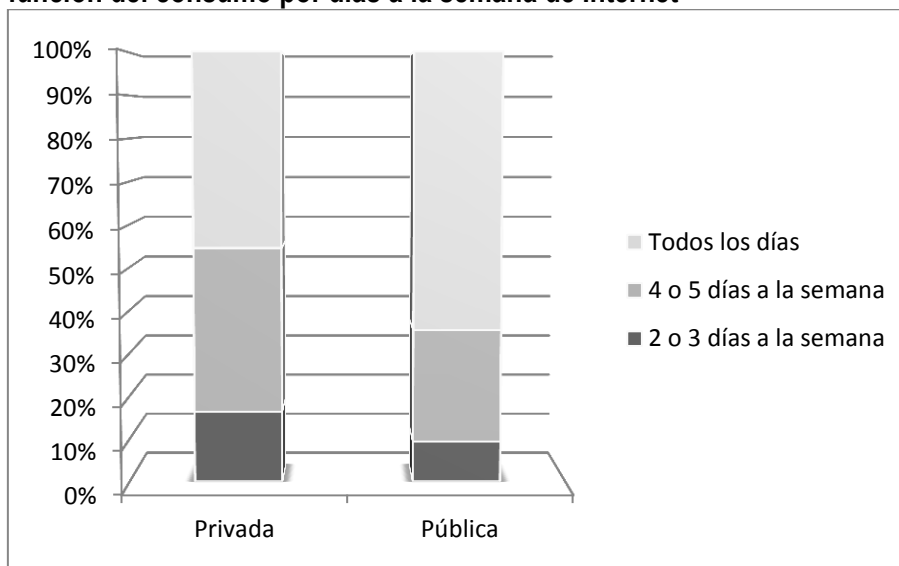
ACCESO POR SEMANA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1 día a la semana	0	0%
2 o 3 días a la semana	25	13,6%
4 o 5 días a la semana	62	33,2%
Todos los días	101	53,3%
Total	188	100%

El acceso habitual a Internet por días a la semana en función de la tipología de conexión o red revela la existencia de relación y asociación entre mencionadas variables, Ji-Cuadrado = 12,157

y $p=0,002$, considerando que la entrada de datos corresponde a una tabla de dimensiones 3×2 y siguiendo lo expuesto por Rodríguez Jaume y Mora Catalá (2001) que señalan la necesidad de aplicar otros estadísticos nominales cuando la tabla es superior a 2×2 en la búsqueda de fortalecimiento de los resultados, Phi (0,531 y $p=0,002$), V de Cramer (0,531 y $p=0,002$) y el Coeficiente de contingencia (0,502 y $p=0,002$), expresando que existe relación entre estas dos variables.

El examen de la reducción proporcional en el error al utilizar los valores en el acceso que se produce en días a la semana (variable independiente), para augurar los valores del tipo de red (variable dependiente), ha arrojado los siguientes resultados en los estadísticos nominales de Tau de Goodman y Kruskal, valor de 0,750 y $p=0,003$ para el tipo de conexión como variable dependiente y el Coeficiente de incertidumbre en la opción simétrica, valor 0,690 y $p<0,001$, lo que significa que el conocimiento de una variable reduce el 69% de error al pronosticar los valores de la otra variable.

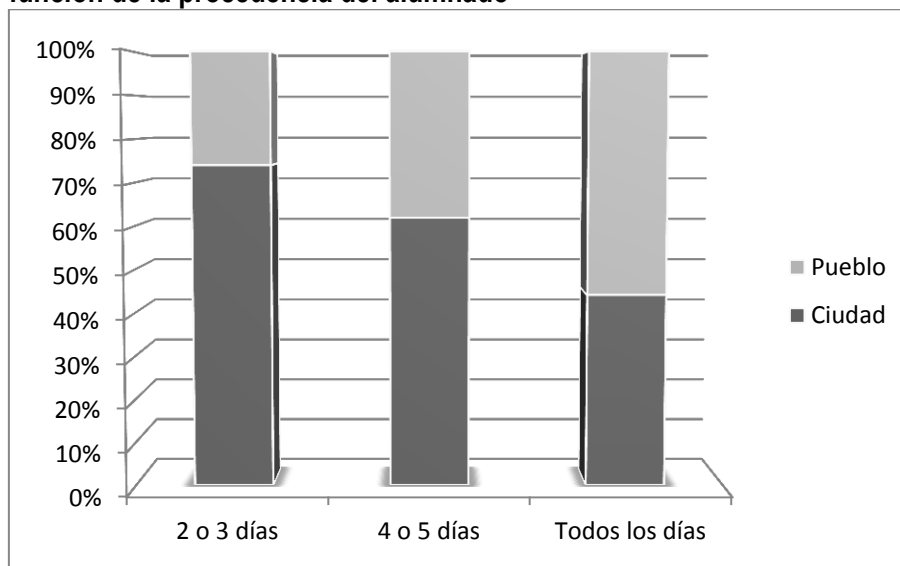
Figura 13. Diagrama de barras agrupadas del tipo de red empleada periódicamente en función del consumo por días a la semana de Internet



La figura 13 refleja como los estudiantes que periódicamente emplean una red privada se conectan en un 45,2% todos los días frente al 16,5% que lo hacen 2 o 3 días y el 38,3% 4 o 5 días a la semana. Mientras que el alumnado asiduo a la red pública indica una conectividad de 64,3% todos los días, un 26,2% se decanta por 4 o 5 y el 9,5% lo hacen 2 o 3 días a la semana.

En esta ocasión, si contrastamos la conectividad por días a la semana que disfruta la muestra en función de la procedencia de la misma, como muestra la figura 14, podemos comprobar que existe relación o asociación, Ji-Cuadrado = 10,118 y $p=0,006$.

Figura 14. Diagrama de barras agrupadas del consumo por días a la semana de Internet en función de la procedencia del alumnado



Los estadísticos de asociación para estas variables nominales basadas en ji – cuadrado, son Phi (0,642 y $p=0,002$), V de Cramer (0,642 y $p=0,002$) y el Coeficiente de contingencia (0,540 y $p=0,002$), los cuales muestran que existe asociación entre las variables estudiadas.

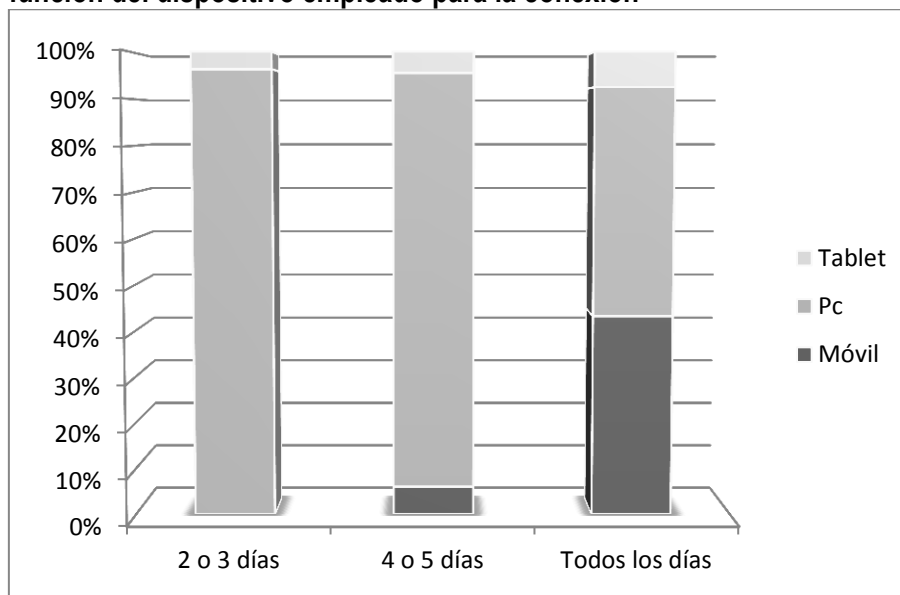
Asimismo, la reducción proporcional en el error al utilizar los valores de la variable independiente (procedencia u origen) para pronosticar los valores de la variable dependiente (conexión a Internet por días a la semana) a través de los estadísticos nominales Tau de Goodman y Kruskal con un valor de 0,291 y una $p<0,001$ para la conexión a Internet por días a la semana como variable dependiente y, un Coeficiente de incertidumbre en la opción simétrica con 0,798 y $p=0,001$, implicando que el error en el conocimiento de una variable se reduce al 79% al pronosticar los valores de la otra variable.

El 74,1% del alumnado que consume Internet 2 o 3 días a la semana vive en la ciudad frente al 25,9% que residen en pueblo; mientras que los estudiantes que se conectan 4 o 5 días a la semana se distribuyen en 62,1% en ciudad y el resto (37,9%) en pueblo (ver figura 14). El consumo o el acceso a Internet en la opción de todos los días de la semana son con escasa diferencia, similar, dado que el 44,3% son originarios de la ciudad y, el 55,7% provienen del ámbito rural o pueblo.

Por último, la comparación entre el dispositivo destinado habitualmente para la conectividad en Internet y el acceso por días a la semana que se realiza del mismo, refleja la existencia de relación entre ambas variables, $Ji\text{-Cuadrado}=44,336$ y $p<0,001$, condicionado por la tabla de contingencia producida 3×3 , debemos contemplar otros estadísticos de asociación para estas variables nominales, para corroborar o no los resultados, como Phi (0,610 y $p=0,021$), V de Cramer (0,432 y $p=0,021$) y el Coeficiente de contingencia (0,521 y $p=0,021$), los cuales son medidas de asociación basadas en $ji\text{-cuadrado}$, que descubren que existe relación entre ambas variables.

De la misma manera, se ha procedido a analizar los estadísticos nominales Tau de Goodman y Kruskal con un valor de 0,823 y una $p=0,004$ para la variable dependiente y, el Coeficiente de incertidumbre en la opción simétrica de 0,754 y $p=0,004$ (el conocimiento de una variable reduce el 75% de error al predecir los valores de la otra variable), los cuales benefician el conocimiento en la proporción de rebaja del error al predecir el valor de la variable dependiente a través de la independiente.

Figura 15. Diagrama de barras agrupadas del consumo por días a la semana de Internet en función del dispositivo empleado para la conexión



La figura 15 muestra como el alumnado que se conecta periódicamente entre 2 o 3 días a la semana, no utiliza el móvil como dispositivo de conexión en cambio emplea mayormente el Pc (96,3%) y, sólo un 3,7% de los mismos la Tablet. Por otro lado, quienes ejecutan una conectividad frecuente, todos los días, se distribuyen en un 43,4% el móvil, un 49,1% el Pc (en las modalidades de ordenador de mesa, portátil o netbook) y, un 7,5% la Tablet como dispositivos de conexión. Finalmente, el 4,5% Tablet, el 89,4% el Pc y el 6,1% el móvil son los porcentajes que señalan los

estudiantes que participan en el estudio en el empleo de los dispositivos para la acceso a Internet entre 4 o 5 días a la semana.

El contraste entre el empleo por días a la semana de Internet en función de las variables sexo, curso y vivienda no manifiesta relación entre variables, por lo tanto que las mismas son independientes entre ellas, los resultados obtenidos en el procedimiento de Ji Cuadrado no muestran significatividad.

La tabla 21 expone los datos del acceso a Internet por horas al día que consume el alumnado que participa en el estudio, el mismo revela que el 41,2% se conectan entre 3 o 4 horas al día frente al 37,2% que solo emplea 1 o 2 horas al día para su acceso. Mientras que los estudiantes que consumen más de 5 horas al día son el 21,6% restante.

Tabla 21.

Frecuencia y porcentaje en relación al acceso habitual por horas al día a Internet que emplea la muestra

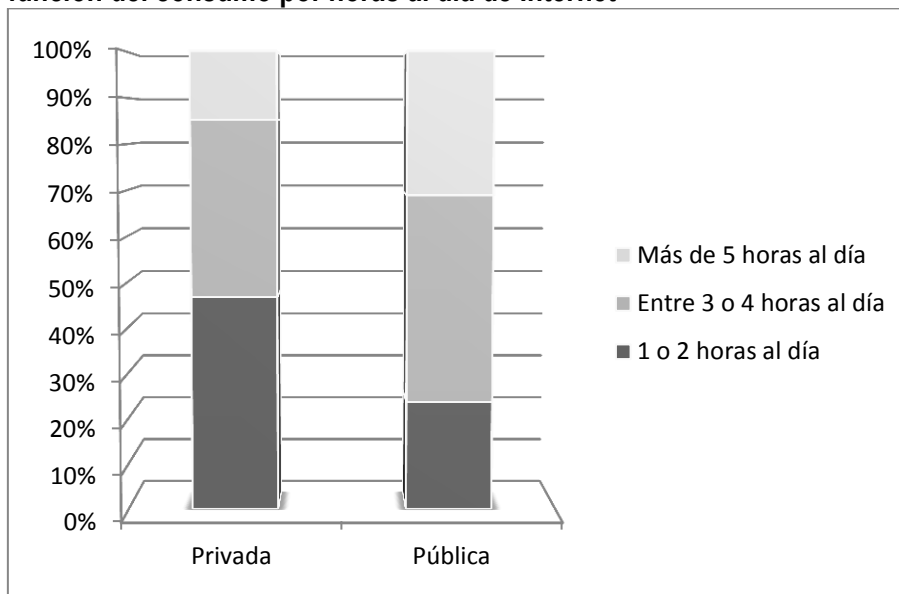
ACCESO POR HORAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1 o 2 horas al día	70	37,2%
Entre 3 o 4 horas al día	77	41,2%
Más de 5 horas al día	41	21,6%
Total	188	100%

Si contrastamos el acceso a Internet por horas al día y la tipología de conexión o red, refleja la existencia de relación entre ambos aspectos, Ji-Cuadrado = 13,441 y $p=0,001$, considerando que la tabla de contingencia producida por el análisis estadístico es 3x2, se contempla otros estadísticos de asociación para las variables nominales (Rodríguez Jaume y Mora Catalá, 2001), que refuercen los resultados como Phi (0,690 y $p=0,001$), V de Cramer (0,690 y $p=0,001$) y el Coeficiente de contingencia (0,613 y $p=0,001$), los cuales se apoyan en ji – cuadrado, que presenta que existe relación entre ambas variables.

En el registro para conocer la proporción respecto a la reducción en el error que se produce al manipular los valores de la variable independiente (acceso por horas al día) para pronosticar los valores de la variable dependiente (tipo de red) se ha procedido a los estadísticos nominales Tau de Goodman y Kruskal, 0,892 y $p<0,001$ para el tipo de conexión y un Coeficiente de incertidumbre en la opción simétrica, 0,798 y $p<0,001$, lo cual implica que el conocimiento de una variable reduce el 79% de error al pronosticar los valores de la otra variable.

Del alumnado que periódicamente se conecta a través de una red privada accede 1 o 2 horas al día el 47%, el 38,3% entre 3 o 4 horas frente al 14,8% que lo hace más de 5 al día (ver figura 16). Mientras que los usuarios asiduos a la red pública, se distribuyen el 23,8% en 1 o 2 horas, el 45,2% entre 3 o 4 horas, y el resto, 31% acceden más de 5 al día.

Figura 16. Diagrama de barras agrupadas del tipo de red empleada periódicamente en función del consumo por horas al día de Internet



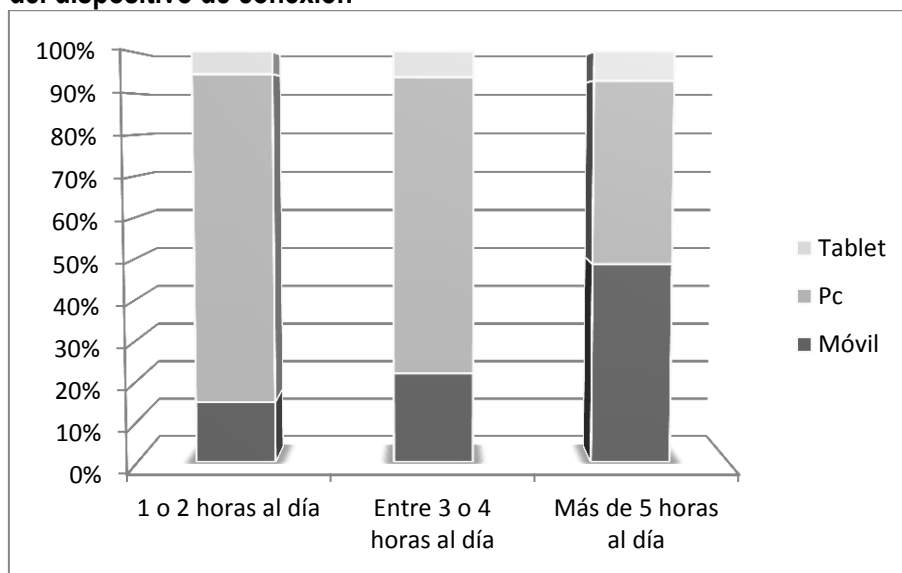
La comparación entre la conectividad por horas al días que consume la muestra en función del dispositivo que emplea refleja la existencia de relación o asociación, Ji-Cuadrado = 21,076 y $p < 0,001$.

La tabla de contingencia que se produce posee una estructura 3x3, lo cual implica que se deben contemplar otros análisis para fortalecer los resultados obtenidos en el análisis de Ji Cuadrado cuando la disposición diverge de 2x2. Los otros estadísticos de asociación para estas variables nominales basadas en ji – cuadrado, son Phi (0,603 y $p < 0,001$), V de Cramer (0,603 y $p < 0,001$) y el Coeficiente de contingencia (0,532 y $p < 0,001$), sus resultados expresan que existe asociación entre las variables estudiadas.

La reducción proporcional en el error al utilizar los valores del dispositivo de conexión (variable independiente) para predecir los valores de las horas al día de consumo (variable dependiente) por medio de los estadísticos nominales Tau de Goodman y Kruskal (0,394 y $p < 0,001$) para la variable dependiente y, un Coeficiente de incertidumbre en la opción simétrica con 0,755 y

$p=0,001$, implican que el error en el conocimiento de una variable se reduce al 75% al pronosticar los valores de la otra variable.

Figura 17. Diagrama de barras agrupadas del consumo por horas al día de Internet en función del dispositivo de conexión



La figura 17 expone que de los estudiantes que consumen 1 o 2 horas al día, el 14,9% emplean el móvil, el 79,7% el Pc y, el 5,4% la Tablet frente al 22% el móvil, el 72% el Pc y el 6,1% la Tablet en los que se conectan entre 3 o 4 horas al día. Mientras que el alumnado que selecciona la opción de conectividad de más de 5 horas al día, es con escasa diferencia, similar, entre el móvil (48,8%) y el Pc en las modalidades de ordenador de mesa, portátil o netbook (44,2%), por último el 7% de estos usuarios utilizan la Tablet.

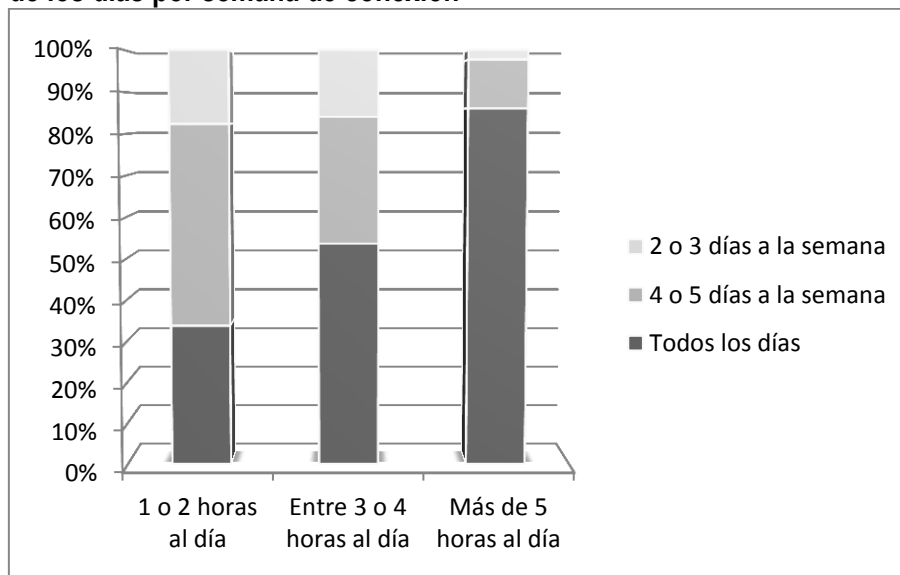
Finalmente, el contraste entre los días a la semana de conexión a Internet y el acceso por días a la semana que se realiza del mismo, refleja la existencia de relación entre ambas variables, Ji-Cuadrado = 30,684 y $p<0,001$, condicionado por la tabla de contingencia producida 3x3, debemos contemplar otros estadísticos de asociación para estas variables nominales (Rodríguez Jaume y Mora Catalá, 2001), para corroborar o no los resultados, como Phi (0,636 y $p<0,001$), V de Cramer (0,636 y $p<0,001$) y el Coeficiente de contingencia (0,549 y $p<0,001$), los cuales son medidas de asociación basadas en ji – cuadrado, que descubren que existe relación entre ambas variables.

De la misma manera, se hemos procedido a analizar los estadísticos nominales Tau de Goodman y Kruskal con un valor de 0,734 y una $p=0,006$ para la variable dependiente y, el Coeficiente de incertidumbre en la opción simétrica de 0,788 y $p=0,006$ (el conocimiento de una variable reduce el 78% de error al predecir los valores de la otra variable), los cuales benefician el

conocimiento en la proporción de rebaja del error al predecir el valor de la variable dependiente a través de la independiente.

Entre el alumnado que consume 1 o 2 horas al día de Internet el 17,6% se conecta 2 o 3 días a la semana, el 48,6% lo hace 4 o 5 días y el 33,8% todos los días frente al 15,9% que establece conexión 2 o 3 días, el 30,5% 4 o 5 días y el 53,7% todos los días de la semana. Mientras que los estudiantes que ejecutan la conexión más de 5 horas al día, lo hacen mayoritariamente todos los días (86%) contrariamente al 11,6% 4 o 5 días a la semana y el 2,3% 2 o 3 días, tal y como muestra la figura 18.

Figura 18. Diagrama de barras agrupadas del consumo por horas al día de Internet en función de los días por semana de conexión



Las comparaciones entre el consumo por horas al día de Internet en función de las variables sexo, curso, procedencia y vivienda no reflejan resultados significativos en el valor de Ji Cuadrado, lo cual implica que no existe relación entre variables y que las mismas son independientes entre ellas.

7. Instrumento

En este punto nos centramos en el instrumento empleado para la recogida de datos, definido por Sabariego (2012a, p.150) como medios reales, con identidad propia, que los investigadores elaboran con el propósito de registrar información y/o medir características de los

sujetos, considerando esta descripción el primer aspecto que abordaremos será las características del instrumento (validez, fiabilidad y objetividad) y, posteriormente el diseño del instrumento.

7.1. Validez y Fiabilidad

Entre las características más relevantes que deben cumplir los instrumentos de medición, Sabariego (2012a, p.150) señala que están la validez o cualidad esencial de medir realmente las variables que pretende medir y la fiabilidad referida al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales y consistentes; por lo que presentamos, a continuación, el análisis efectuado de estas condiciones.

a) Validez

Hernández et al. (2006), sugieren que la validez total de un instrumento es la suma de la validez de contenido, la validez de criterio y la de constructo, por esta razón nos proponemos estudiar estos tres aspectos para poder reflexionar sobre la validez en nuestro instrumento.

Estos mismos autores definen la validez de contenido como el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide (Hernández et al. 2006, p.278), en otros términos si el instrumento evalúa debidamente la variable objeto de análisis. Para ello, debemos acudir a la literatura, donde teorías e investigaciones previas que nos indiquen variables medidas con anterioridad.

A partir de la primera revisión bibliográfica en fuentes nacionales e internacionales sobre los ámbitos de intervención laboral de los educadores sociales en el campo de la educación formal y las herramientas Web 2.0, observamos que no existen estudios previos sobre la relación de dualidad de estas temáticas, motivo por el cual se ha elaborado un instrumento de carácter propio, que beneficie la recogida de información considerando el corte cuantitativo de nuestra investigación.

Por esta razón, para la elaboración del instrumento hemos considerado los criterios (ver tabla 22) propuestos por Pérez Juste, García, Gil y Galán (2009, p. 36 – 37) para la realización de un cuestionario que ostente los máximos parámetros de validez y fiabilidad, así como, que posea rigor científico.

Tabla 22.

Criterios fundamentales para la elaboración de un instrumento con rigor científico

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN
a) Identificación y definición clara y concisa del rasgo o característica	Los elementos deben recoger aspectos relevantes y operativos, con definiciones claras y estructuradas en categorías evaluables.
b) Conocer los objetivos a conseguir con el instrumento	Los objetivos deben ser trasladados a los elementos o ítems que configuran el instrumento, los cuales deben considerar el grado de dominio del sujeto y la redacción de los mismos.
c) Seleccionar los ítems o elementos más apropiados	Para esta acción se deben considerar las características de los sujetos a los que va dirigido el instrumento y la dificultad, homogeneidad y validez de los ítems.
d) Formular los ítems o elementos con precisión	Se debe buscar la facilidad en la comprensión de los ítems o elementos que configuran el cuestionario, considerando el vocabulario elegido, así como, la claridad de los mismos.
e) Ordenar los ítems de forma apropiada.	Considerar los criterios de dificultad (preferiblemente de menor a mayor), combinando los tipos de elementos o ítems con una secuencia lógica. Es preferible realizar instrucciones por bloques o dimensiones en las que se presenten los ítems.
f) El tiempo preciso para responder (duración)	Se debe tener en cuenta las características de los sujetos a los que va dirigido el instrumento, considerando el momento de la aplicación y la finalidad de los resultados. Así mismo, se debe calcular la temporalización de la cumplimentación de la prueba o instrumento, tanto de forma conjunta como por partes o dimensiones.
g) Las respuestas que debe dar el sujeto	Para este criterio, se considera el tipo de respuestas las cuales deben ser unívocas y registrarse con facilidad, de esta forma se evitarán errores de interpretación.

Nota. Fuente: Pérez Juste et al. (2009, p. 36 – 37).

En un primer lugar, y teniendo en cuenta los criterios a), b) y c), consultamos distinta documentación sobre las herramientas Web 2.0, definición, origen, aplicación, utilidad para la escuela, clasificación, etc., dado que todos los autores revisados (Cabero, 2009; Castaño et al, 2008; McGee y Díaz, 2007; Muñoz y González, 2014) coincidían en la multitud de herramientas que existen.

Considerando que el problema planteado se determina para la intervención de un agente educativo, el cual ejercerá su labor en la etapa educativa obligatoria (Educación Primaria y Secundaria), así como, en la etapa con identidad propia (Educación Infantil), decidimos seleccionar las herramientas Web 2.0 más empleadas en estos escenarios; por esta razón, optamos por tres criterios para su elección, siendo los mismos:

- Los recursos de los centros educativos, pioneros o con tradición en el uso de las TIC en las aulas, entre ellos el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria San Walabonso de Niebla (Huelva), el IES Mar Mediterráneo de Roquetas de Mar (Almería) y el IES Pablo de Olavide de la Carolina (Jaén).
- La propuesta de Hart (2013) recogidas en *A Practical Guide to the Top 100 Herramientas para el Aprendizaje 2013*, de las herramientas más utilizadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje en este año y, la propuesta realizada por De La Torre (2006), dado que los mismos delimitaban las herramientas Web 2.0.
- Así mismo, consideramos la tipología que efectúa Castaño et al. (2008, p. 64 – 65) para clasificar las herramientas Web 2.0, asegurándonos que las tres categorizaciones, aplicaciones on-line, herramientas de publicación y gestión de la información, estuvieran representadas en nuestro instrumento. Y, la clasificación que realiza McGee y Díaz (2007).

En un segundo momento, y teniendo en cuenta que el contenido que queríamos tratar recogía dos temáticas muy ilimitadas, como son los ámbitos laborales de intervención del educador social en la educación formal propuestos por la Consejería de Educación en las Instrucciones del 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación educativa y, las herramientas Web 2.0 seleccionadas (atendiendo a los criterios y aportaciones referidas con anterioridad), reflexionamos que no podíamos diseñar ítems o elementos para el instrumento que tuvieran carácter de afirmación, interrogación o declaración. Por este motivo, planteamos presentar cada una de las once herramientas para su análisis en categorías.

Sin perder de vista nuestra finalidad u objetivo principal, - averiguar que estimación o apreciación en el valor de las herramientas Web 2.0, así como, la utilidad de las mismas, señalan los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) para la intervención laboral en la educación formal -, consideramos que era necesario recoger en el instrumento algún apartado o categoría que nos diera información sobre el conocimiento de las mismas y su uso, tanto personal como académico, dado que esta información nos podría aportar datos relevantes para desarrollar nuestro estudio.

De esta forma, y considerando los criterios c), d), e), f) y g) que proponen Pérez Juste et al. (2009), nos limitamos a plantear nueve categorizaciones: conocimiento, uso personal, uso académico y la valoración y utilidad para los seis ámbitos de intervención, (Educación para la convivencia y resolución de conflictos; Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar;

Dinamización y participación familiar y comunitaria; Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado; Educación en valores y competencia social e Intervención educativa con minorías étnicas y Educación Intercultural), alrededor de las once herramientas Web 2.0 seleccionadas, dando diferentes instrucciones, así como, diferentes escalas de medición para cada una de ellas.

Como se ha comentado con anterioridad, en este apartado, dado que el instrumento diseñado es de elaboración propia, hemos seguido las directrices propuestas por Hernández et al. (2006), los cuales aconsejan consultar a diversos investigadores expertos sobre los ítems seleccionados para medir las variables.

En este sentido, este instrumento de investigación ha sido validado por el Panel Internacional de Investigación en Tecnología Educativa (PI2TE) en <http://gte2.uib.es/panel>, por un total de seis expertos, a los cuales se les facilitó información del estudio (título, hipótesis de partida, objetivos principales, etc.), así como un documento con el instrumento diseñado, una relación de aspectos relevantes para la valoración del mismo y un apartado para sus comentarios y aclaraciones de mejora.

Los datos que se muestran en la tabla 23 recogen las valoraciones de este grupo de expertos en relación a los aspectos elementales de valoración propuestos; como podemos observar, casi todos los elementos se valoran de manera positiva, siendo la pertinencia y la secuenciación de las dimensiones ($\bar{x} = 4,33$) los mejor valorados, mientras que la longitud es señalada como indiferente cercana a positiva ($\bar{x} = 3,83$).

Tabla 23.

Descriptivos de las valoraciones del grupo de expertos

ÍTEMS A VALORAR	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Pertinencia de las dimensiones	6	4,33	0,816
Claridad de las explicaciones e indicaciones	6	4,00	1,095
Longitud del cuestionario	6	3,83	0,753
Secuenciación de las dimensiones	6	4,33	0,816
Diseño, considerando su accesibilidad como su presentación	6	4,00	0,894

Nota. Datos de la media y la desviación típica atendiendo a las valoraciones realizadas por el grupo de expertos en relación a la evaluación del instrumento diseñado. La escala de intervalos propuesta corresponde a 1=Muy negativa, 2=Negativa, 3=Indiferentes, ni negativa ni positiva, 4=Positiva y 5= Muy positiva.

Considerando los valores extraídos de la tabla anterior y, los comentarios realizados por los expertos en relación a la claridad en las explicaciones e indicaciones y la accesibilidad del instrumento, se procedió a su modificación.

El resultado ha sido un instrumento ágil, fácil y funcional que tiene en cuenta, por un lado, a los sujetos a los que va dirigido el estudio y, por otro, las características y elementos que nos marcamos con el problema.

Una vez validado por este grupo de expertos deberíamos de haberlo implementado a través de la denominada prueba de “aplicación piloto” como nos sugirió uno de los expertos en sus comentarios, sin embargo, dada la población y muestra a la que va dirigida el estudio y, el carácter exploratorio de la investigación, así como lo indicado por Hernández et al. (2006, p.306) que señalan que no es recomendable realizar una prueba piloto cuando la muestra es igual o inferior a 300 sujetos, este pilotaje no se ha efectuado.

En segundo lugar, hemos procedido al estudio de la validez de criterio, la cual si existe muestra como las puntuaciones obtenidas por ciertos individuos en un instrumento deben estar correlacionadas y predecir las puntuaciones de estas mismas personas logradas en otro criterio como señalan Bostwick y Kyte (2005, citado en Hernández et al. 2006, p.281), para ello hemos procedido a correlacionar cada una de las dimensiones propuestas con ellas mismas.

Tabla 24.

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de una batería de once herramientas Web 2.0 y ella misma.

		CONOCIMIENTO											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
CONOCIMIENTO	EAV	R	1	,820**	,645**	,785**	,767**	,675**	,758**	,683**	,680**	,718**	,607**
		P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,820**	1	,573**	,819**	,742**	,790**	,683**	,722**	,704**	,747**	,675**
		P	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,645**	,573**	1	,473**	,570**	,564**	,573**	,640**	,580**	,483**	,519**
		P	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,785**	,819**	,473**	1	,868**	,787**	,771**	,599**	,745**	,782**	,661**
		P	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,767**	,742**	,570**	,868**	1	,813**	,769**	,550**	,801**	,653**	,710**
		P	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,675**	,790**	,564**	,787**	,813**	1	,775**	,605**	,810**	,656**	,673**
		P	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 24. (Continuación)

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de una batería de once herramientas Web 2.0 y ella misma.

			CONOCIMIENTO										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
CONOCIMIENTO	BV	R	,758**	,683**	,573**	,771**	,769**	,775**	1	,609**	,719**	,736**	,705**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	BT	R	,683**	,722**	,640**	,599**	,550**	,605**	,609**	1	,529**	,718**	,606**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	BP	R	,680**	,704**	,580**	,745**	,801**	,810**	,719**	,529**	1	,655**	,720**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	W	R	,718**	,747**	,483**	,782**	,653**	,656**	,736**	,718**	,655**	1	,776**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	F	R	,607**	,675**	,519**	,661**	,710**	,673**	,705**	,606**	,720**	,776**	1
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

A la vista de los datos (ver tabla 24) podemos afirmar que existe relación entre todos los ítems que componen esta dimensión, dado que existe nivel de significatividad bilateral, al $n.s=0,01$; sin embargo la relación entre los mismos oscila, atendiendo a cada ítem, entre media o marcada (EV x RSE, $r=0,473$), alta o fuerte (EAV x B, $r=0,820$) y, muy alta o muy elevada (EAV x EAV, $r=1$), tal y como categorizan Pérez Juste et al. (2009, p.134).

Tabla 25.

Correlación bivariada entre la dimensión uso personal de una batería de once herramientas Web 2.0 y ella misma.

			USO PERSONAL										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
USO PERSONAL	EAV	R	1	,732**	,536**	,775**	,726**	,700**	,760**	,578**	,758**	,747**	,522**
		P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,732**	1	,497**	,816**	,816**	,814**	,711**	,545**	,805**	,730**	,710**
		P	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,536**	,497**	1	,527**	,542**	,551**	,609**	,636**	,544**	,508**	,600**
		P	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,775**	,816**	,527**	1	,802**	,873**	,818**	,510**	,837**	,756**	,604**
		P	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 25. (Continuación)

Correlación bivariada entre la dimensión uso personal de una batería de once herramientas Web 2.0 y ella misma.

			USO PERSONAL										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
USO PERSONAL	EI	R	,726**	,816**	,542**	,802**	1	,856**	,837**	,520**	,870**	,649**	,728**
		P	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,700**	,814**	,551**	,873**	,856**	1	,904**	,546**	,873**	,747**	,668**
		P	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,760**	,711**	,609**	,818**	,837**	,904**	1	,471**	,875**	,752**	,672**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	BT	R	,578**	,545**	,636**	,510**	,520**	,546**	,471**	1	,485**	,634**	,574**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	BP	R	,758**	,805**	,544**	,837**	,870**	,873**	,875**	,485**	1	,747**	,719**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	W	R	,747**	,730**	,508**	,756**	,649**	,747**	,752**	,634**	,747**	1	,686**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	F	R	,522**	,710**	,600**	,604**	,728**	,668**	,672**	,574**	,719**	,686**	1
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 25 muestra los resultados obtenidos en la correlación entre la dimensión uso personal con ella misma, podemos observar que existe relación entre todos los ítems que componen esta dimensión (p con n.s.=0,01); esta correlación varía, atendiendo a cada herramienta Web 2.0, entre media o marcada (BV x BT, $r=0,471$), alta o fuerte (BI x BV, $r=0,904$) y, muy alta o muy elevada (B x B, $r=1$).

Tabla 26.

Correlación bivariada entre la dimensión uso académico de una batería de once herramientas Web 2.0 y ella misma.

			USO ACADÉMICO										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
USO ACADÉMICO	EAV	R	1	,749**	,729**	,664**	,632**	,624**	,627**	,807**	,728**	,747**	,550**
		P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,749**	1	,713**	,896**	,823**	,799**	,802**	,826**	,772**	,862**	,806**
		P	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,729**	,713**	1	,725**	,732**	,815**	,786**	,672**	,769**	,737**	,692**
		P	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 26. (Continuación)
Correlación bivariada entre la dimensión uso académico de una batería de once herramientas Web 2.0 y ella misma.

			USO ACADÉMICO										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
USO ACADÉMICO	EV	R	,664**	,896**	,725**	1	,891**	,899**	,865**	,746**	,838**	,865**	,802**
		P	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,632**	,823**	,732**	,891**	1	,829**	,937**	,646**	,836**	,795**	,886**
		P	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,624**	,799**	,815**	,899**	,829**	1	,897**	,686**	,863**	,841**	,740**
		P	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,627**	,802**	,786**	,865**	,937**	,897**	1	,620**	,916**	,820**	,871**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	BT	R	,807**	,826**	,672**	,746**	,646**	,686**	,620**	1	,670**	,823**	,608**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	BP	R	,728**	,772**	,769**	,838**	,836**	,863**	,916**	,670**	1	,817**	,787**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	W	R	,747**	,862**	,737**	,865**	,795**	,841**	,820**	,823**	,817**	1	,762**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	F	R	,550**	,806**	,692**	,802**	,886**	,740**	,871**	,608**	,787**	,762**	1
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La correlación entre la dimensión uso académico y ella misma, muestra que existe relación significativa (p con n.s.=0,01) entre las diferentes herramientas Web 2.0, la cual fluctúa atendiendo a cada ítem, entre media o marcada (F x EAV, r=0,550), alta o fuerte (EV x BI, r=0,899) y, muy alta o muy elevada (RSE x RSE, r=1).

Tabla 27.
Correlación bivariada entre la dimensión valoración de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 1 y ella misma.

			VALORACIÓN ÁMBITO 1										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
VAL ÁMBITO 1	EAV	R	1	,767**	,766**	,804**	,840**	,637**	,285**	,750**	,731**	,758**	,789**
		P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,767**	1	,708**	,829**	,793**	,850**	,306**	,858**	,741**	,853**	,769**
		P	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 27. (Continuación)

Correlación bivariada entre la dimensión valoración de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 1 y ella misma.

		VALORACIÓN ÁMBITO 1											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
VALORACIÓN ÁMBITO 1	RSE	R	,766**	,708**	1	,641**	,764**	,701**	,334**	,748**	,802**	,611**	,808**
		P	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,804**	,829**	,641**	1	,789**	,750**	,261**	,843**	,662**	,885**	,709**
		P	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,840**	,793**	,764**	,789**	1	,789**	,280**	,753**	,860**	,731**	,833**
		P	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,637**	,850**	,701**	,750**	,789**	1	,275**	,760**	,827**	,775**	,700**
		P	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,285**	,306**	,334**	,261**	,280**	,275**	1	,301**	,309**	,376**	,380**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	BT	R	,750**	,858**	,748**	,843**	,753**	,760**	,301**	1	,705**	,782**	,753**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	BP	R	,731**	,741**	,802**	,662**	,860**	,827**	,309**	,705**	1	,660**	,801**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	W	R	,758**	,853**	,611**	,885**	,731**	,775**	,376**	,782**	,660**	1	,759**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	F	R	,789**	,769**	,808**	,709**	,833**	,700**	,380**	,753**	,801**	,759**	1
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 27 muestra los resultados obtenidos en la correlación entre la dimensión valoración en la intervención en el ámbito “Educación para la convivencia y resolución de conflictos” con ella misma, podemos observar que existe relación entre todos los ítems que componen esta dimensión (p con n.s.=0,01); sin embargo aunque esta correlación varía atendiendo a cada herramienta Web 2.0 se muestra como la relación de los buscadores de video con las restantes entabla relaciones bajas, mientras que el resto de relaciones son medias o marcadas (EAV x BI, $r=0,285$), altas o elevadas (EI x EAV, $r=0,840$), o muy altas (F x F, $r=1$).

Tabla 28.

Correlación bivariada entre la dimensión utilidad de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 1 y ella misma.

		UTILIDAD ÁMBITO 1											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
UTILIDAD ÁMBITO 1	EAV	R	1	,723**	,812**	,814**	,752**	,719**	,827**	,728**	,835**	,726**	,679**
		P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,723**	1	,762**	,712**	,784**	,844**	,685**	,865**	,753**	,678**	,772**
		P	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,812**	,762**	1	,694**	,767**	,717**	,774**	,740**	,806**	,682**	,813**
		P	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,814**	,712**	,694**	1	,709**	,775**	,754**	,752**	,694**	,861**	,651**
		P	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,752**	,784**	,767**	,709**	1	,793**	,796**	,772**	,884**	,707**	,870**
		P	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,719**	,844**	,717**	,775**	,793**	1	,827**	,805**	,824**	,827**	,726**
		P	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,827**	,685**	,774**	,754**	,796**	,827**	1	,660**	,846**	,788**	,737**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	BT	R	,728**	,865**	,740**	,752**	,772**	,805**	,660**	1	,789**	,702**	,774**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	BP	R	,835**	,753**	,806**	,694**	,884**	,824**	,846**	,789**	1	,743**	,802**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	W	R	,726**	,678**	,682**	,861**	,707**	,827**	,788**	,702**	,743**	1	,695**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	F	R	,679**	,772**	,813**	,651**	,870**	,726**	,737**	,774**	,802**	,695**	1
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La correlación entre la dimensión utilidad en la intervención del ámbito 1 y ella misma, muestra que existe relación significativa (p con n.s.=0,01) entre las diferentes herramientas Web 2.0, la cual fluctúa atendiendo a cada ítem, entre media o marcada (BV x BT, r=0,660), alta o fuerte (F x EI, r=0,870) y, muy alta o muy elevada (BP x BP, r=1).

Tabla 29.

Correlación bivariada entre la dimensión valoración de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 2 y ella misma.

		VALORACIÓN ÁMBITO 2											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
VALORACIÓN ÁMBITO 2	EAV	R	1	,809**	,846**	,791**	,844**	,729**	,850**	,770**	,779**	,752**	,777**
		P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,809**	1	,704**	,877**	,825**	,817**	,774**	,913**	,693**	,849**	,778**
		P	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,846**	,704**	1	,719**	,720**	,777**	,799**	,680**	,784**	,680**	,730**
		P	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,791**	,877**	,719**	1	,843**	,884**	,789**	,843**	,742**	,871**	,714**
		P	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,844**	,825**	,720**	,843**	1	,751**	,871**	,789**	,796**	,750**	,864**
		P	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,729**	,817**	,777**	,884**	,751**	1	,825**	,807**	,854**	,852**	,724**
		P	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,850**	,774**	,799**	,789**	,871**	,825**	1	,801**	,892**	,827**	,877**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	BT	R	,770**	,913**	,680**	,843**	,789**	,807**	,801**	1	,701**	,878**	,807**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	BP	R	,779**	,693**	,784**	,742**	,796**	,854**	,892**	,701**	1	,812**	,813**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	W	R	,752**	,849**	,680**	,871**	,750**	,852**	,827**	,878**	,812**	1	,791**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	F	R	,777**	,778**	,730**	,714**	,864**	,724**	,877**	,807**	,813**	,791**	1
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados obtenidos en la correlación entre la dimensión valoración en la intervención en el ámbito "Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar" con ella misma, reflejan que existe relación entre todos los ítems que componen esta dimensión (p con $n.s.=0,01$); esta correlación varía, atendiendo a cada herramienta Web 2.0, entre media o marcada (BT x RSE, $r=0,680$), alta o fuerte (F x BV, $r=0,877$) y, muy alta o muy elevada (W x W, $r=1$).

Tabla 30.

Correlación bivariada entre la dimensión utilidad de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 2 y ella misma.

		UTILIDAD ÁMBITO 2											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
UTILIDAD ÁMBITO 2	EAV	R	1	,770**	,798**	,798**	,776**	,634**	,850**	,730**	,695**	,766**	,791**
		P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,770**	1	,742**	,832**	,769**	,826**	,766**	,809**	,745**	,807**	,811**
		P	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,798**	,742**	1	,722**	,814**	,770**	,726**	,767**	,826**	,683**	,811**
		P	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,798**	,832**	,722**	1	,815**	,825**	,843**	,850**	,706**	,921**	,744**
		P	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,776**	,769**	,814**	,815**	1	,812**	,874**	,795**	,864**	,746**	,845**
		P	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,634**	,826**	,770**	,825**	,812**	1	,759**	,867**	,847**	,808**	,776**
		P	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,850**	,766**	,726**	,843**	,874**	,759**	1	,769**	,819**	,861**	,855**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	BT	R	,730**	,809**	,767**	,850**	,795**	,867**	,769**	1	,788**	,857**	,777**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	BP	R	,695**	,745**	,826**	,706**	,864**	,847**	,819**	,788**	1	,753**	,867**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	W	R	,766**	,807**	,683**	,921**	,746**	,808**	,861**	,857**	,753**	1	,795**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	F	R	,791**	,811**	,811**	,744**	,845**	,776**	,855**	,777**	,867**	,795**	1
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La correlación entre la dimensión utilidad en la intervención del ámbito 2 y ella misma, muestra que existe relación significativa (p con n.s.=0,01) entre las diferentes herramientas Web 2.0, la cual fluctúa atendiendo a cada ítem, entre media o marcada (BI x EAV, r=0,634), alta o fuerte (F x BP, r=0,867) y, muy alta o muy elevada (BI x BI, r=1).

Tabla 31.

Correlación bivariada entre la dimensión valoración de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 3 y ella misma.

		VALORACIÓN ÁMBITO 3											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
VALORACIÓN ÁMBITO 3	EAV	R	1	,693**	,748**	,741**	,707**	,710**	,796**	,624**	,715**	,703**	,692**
		P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,693**	1	,747**	,791**	,747**	,812**	,667**	,877**	,671**	,730**	,738**
		P	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,748**	,747**	1	,709**	,781**	,668**	,785**	,701**	,808**	,666**	,820**
		P	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,741**	,791**	,709**	1	,708**	,844**	,746**	,767**	,712**	,844**	,641**
		P	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,707**	,747**	,781**	,708**	1	,721**	,780**	,745**	,819**	,664**	,863**
		P	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,710**	,812**	,668**	,844**	,721**	1	,742**	,826**	,716**	,871**	,695**
		P	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,796**	,667**	,785**	,746**	,780**	,742**	1	,638**	,833**	,777**	,706**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	BT	R	,624**	,877**	,701**	,767**	,745**	,826**	,638**	1	,711**	,760**	,782**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	BP	R	,715**	,671**	,808**	,712**	,819**	,716**	,833**	,711**	1	,760**	,786**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	W	R	,703**	,730**	,666**	,844**	,664**	,871**	,777**	,760**	,760**	1	,669**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	F	R	,692**	,738**	,820**	,641**	,863**	,695**	,706**	,782**	,786**	,669**	1
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 31 muestra los resultados obtenidos en la correlación entre la dimensión valoración en la intervención en el ámbito “Dinamización y participación familiar y comunitaria” con ella misma, podemos observar que existe relación entre todos los ítems que componen esta dimensión ($p < 0,01$); esta correlación varía, atendiendo a cada herramienta Web 2.0, entre media o marcada (EAV x BT, $r=0,624$), alta o fuerte (BI x W, $r=0,871$) y, muy alta o muy elevada (EV x EV, $r=1$).

Tabla 32.

Correlación bivariada entre la dimensión utilidad de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 3 y ella misma.

		UTILIDAD ÁMBITO 3											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
UTILIDAD ÁMBITO 3	EAV	R	1	,766**	,374**	,772**	,722**	,639**	,374**	,118	,758**	,722**	,817**
		P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,097	,000	,000	,000
	B	R	,766**	1	,255**	,807**	,699**	,723**	,286**	,089	,640**	,775**	,793**
		P	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,210	,000	,000	,000
	RSE	R	,374**	,255**	1	,261**	,324**	,260**	,147*	-,004	,386**	,269**	,353**
		P	,000	,000		,000	,000	,000	,039	,951	,000	,000	,000
	EV	R	,772**	,807**	,261**	1	,755**	,801**	,360**	,146*	,721**	,879**	,705**
		P	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,039	,000	,000	,000
	EI	R	,722**	,699**	,324**	,755**	1	,702**	,384**	,195**	,836**	,746**	,821**
		P	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,006	,000	,000	,000
	BI	R	,639**	,723**	,260**	,801**	,702**	1	,349**	,257**	,803**	,782**	,650**
		P	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,374**	,286**	,147*	,360**	,384**	,349**	1	,133	,398**	,343**	,359**
		P	,000	,000	,039	,000	,000	,000		,061	,000	,000	,000
	BT	R	,118	,089	-,004	,146*	,195**	,257**	,133	1	,237**	,219**	,133
		P	,097	,210	,951	,039	,006	,000	,061		,001	,002	,061
	BP	R	,758**	,640**	,386**	,721**	,836**	,803**	,398**	,237**	1	,758**	,727**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001		,000	,000
	W	R	,722**	,775**	,269**	,879**	,746**	,782**	,343**	,219**	,758**	1	,704**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000		,000
	F	R	,817**	,793**	,353**	,705**	,821**	,650**	,359**	,133	,727**	,704**	1
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,061	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La correlación entre la dimensión utilidad en la intervención del ámbito 3 y ella misma, muestra que existe relación significativa (p con n.s.=0,01) entre las diferentes herramientas Web 2.0, la cual fluctúa atendiendo a cada ítem, entre media o marcada (BI x EAV, r=0,639), alta o fuerte (W x EV, r=0,879) y, muy alta o muy elevada cada herramienta Web con ella misma (F x F, r=1). Asimismo, también existen algunas relaciones muy bajas (EI x BT, r=0,195) y bajas (BV x BP, r=0,398).

Tabla 33.

Correlación bivariada entre la dimensión valoración de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 4 y ella misma.

		VALORACIÓN ÁMBITO 4											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
VALORACIÓN ÁMBITO 4	EAV	R	1	,797**	,794**	,739**	,776**	,593**	,789**	,695**	,694**	,740**	,774**
		P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,797**	1	,754**	,841**	,780**	,799**	,727**	,871**	,733**	,842**	,769**
		P	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,794**	,754**	1	,656**	,780**	,697**	,719**	,690**	,860**	,645**	,827**
		P	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,739**	,841**	,656**	1	,796**	,830**	,821**	,867**	,732**	,907**	,707**
		P	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,776**	,780**	,780**	,796**	1	,794**	,883**	,788**	,846**	,765**	,848**
		P	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,593**	,799**	,697**	,830**	,794**	1	,758**	,861**	,827**	,832**	,693**
		P	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,789**	,727**	,719**	,821**	,883**	,758**	1	,749**	,831**	,818**	,795**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	BT	R	,695**	,871**	,690**	,867**	,788**	,861**	,749**	1	,778**	,876**	,759**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	BP	R	,694**	,733**	,860**	,732**	,846**	,827**	,831**	,778**	1	,719**	,823**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	W	R	,740**	,842**	,645**	,907**	,765**	,832**	,818**	,876**	,719**	1	,745**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	F	R	,774**	,769**	,827**	,707**	,848**	,693**	,795**	,759**	,823**	,745**	1
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 33 muestra los resultados obtenidos en la correlación entre la dimensión valoración en la intervención del ámbito “Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado” con ella misma, podemos observar que existe relación entre todos los ítems que componen esta dimensión (p con n.s.=0,01); esta correlación varía, atendiendo a cada herramienta Web 2.0, entre media o marcada (BP x EAV, $r=0,694$), alta o fuerte (EV x B, $r=0,841$) y, muy alta o muy elevada (BV x BV, $r=1$).

Tabla 34.

Correlación bivariada entre la dimensión utilidad de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 4 y ella misma.

		UTILIDAD ÁMBITO 4											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
UTILIDAD ÁMBITO 4	EAV	R	1	,770**	,870**	,337**	,750**	,693**	,821**	,677**	,761**	,753**	,787**
		P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,770**	1	,785**	,390**	,758**	,798**	,684**	,856**	,716**	,762**	,817**
		P	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,870**	,785**	1	,255**	,780**	,738**	,776**	,740**	,784**	,700**	,841**
		P	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,337**	,390**	,255**	1	,403**	,500**	,460**	,386**	,393**	,494**	,416**
		P	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,750**	,758**	,780**	,403**	1	,818**	,832**	,790**	,874**	,717**	,873**
		P	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,693**	,798**	,738**	,500**	,818**	1	,828**	,848**	,849**	,873**	,754**
		P	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,821**	,684**	,776**	,460**	,832**	,828**	1	,749**	,875**	,841**	,769**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	BT	R	,677**	,856**	,740**	,386**	,790**	,848**	,749**	1	,762**	,802**	,772**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	BP	R	,761**	,716**	,784**	,393**	,874**	,849**	,875**	,762**	1	,807**	,820**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	W	R	,753**	,762**	,700**	,494**	,717**	,873**	,841**	,802**	,807**	1	,724**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	F	R	,787**	,817**	,841**	,416**	,873**	,754**	,769**	,772**	,820**	,724**	1
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La correlación entre la dimensión utilidad en la intervención del ámbito 4 y ella misma, muestra que existe relación significativa (p con n.s.=0,01) entre las diferentes herramientas Web 2.0, la cual fluctúa atendiendo a cada ítem, entre media o marcada (EV x BV, r=0,460), alta o fuerte (BV x BP, r=0,875) y, muy alta o muy elevada cada herramienta Web con ella misma (W x W, r=1). Asimismo, también existen algunas relaciones bajas (RSE x EV, r=0,255).

Tabla 35.

Correlación bivariada entre la dimensión valoración de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 5 y ella misma.

		VALORACIÓN ÁMBITO 5											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
VALORACIÓN ÁMBITO 5	EAV	R	1	,797**	,814**	,824**	,844**	,720**	,835**	,743**	,820**	,795**	,805**
		P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,797**	1	,723**	,832**	,815**	,801**	,714**	,848**	,687**	,814**	,804**
		P	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,814**	,723**	1	,754**	,808**	,797**	,781**	,717**	,894**	,749**	,795**
		P	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,824**	,832**	,754**	1	,795**	,854**	,792**	,867**	,778**	,907**	,725**
		P	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,844**	,815**	,808**	,795**	1	,783**	,876**	,825**	,852**	,775**	,892**
		P	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,720**	,801**	,797**	,854**	,783**	1	,816**	,822**	,851**	,852**	,721**
		P	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,835**	,714**	,781**	,792**	,876**	,816**	1	,737**	,867**	,818**	,844**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	BT	R	,743**	,848**	,717**	,867**	,825**	,822**	,737**	1	,778**	,857**	,744**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	BP	R	,820**	,687**	,894**	,778**	,852**	,851**	,867**	,778**	1	,797**	,792**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	W	R	,795**	,814**	,749**	,907**	,775**	,852**	,818**	,857**	,797**	1	,800**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	F	R	,805**	,804**	,795**	,725**	,892**	,721**	,844**	,744**	,792**	,800**	1
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 35 muestra los resultados obtenidos en la correlación entre la dimensión valoración en la intervención en el ámbito “Educación en valores y competencia social” con ella misma, podemos observar que existe relación entre todos los ítems que componen esta dimensión ($p < 0,01$); esta correlación varía, atendiendo a cada herramienta Web 2.0, entre media o marcada (B x BP, $r=0,687$), alta o fuerte (BP x RSE, $r=0,894$) y, muy alta o muy elevada de todas las herramientas con ellas mismas (EV x EV, $r=1$).

Tabla 36.

Correlación bivariada entre la dimensión utilidad de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 5 y ella misma.

		UTILIDAD ÁMBITO 5											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
UTILIDAD ÁMBITO 5	EAV	R	1	,763**	,800**	,792**	,251**	,636**	,808**	,720**	,708**	,792**	,793**
		P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,763**	1	,794**	,828**	,238**	,799**	,713**	,878**	,702**	,837**	,748**
		P	,000		,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,800**	,794**	1	,711**	,247**	,732**	,768**	,756**	,840**	,704**	,833**
		P	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,792**	,828**	,711**	1	,233**	,762**	,815**	,844**	,679**	,933**	,732**
		P	,000	,000	,000		,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,251**	,238**	,247**	,233**	1	,255**	,281**	,252**	,283**	,242**	,266**
		P	,000	,001	,000	,001		,000	,000	,000	,000	,001	,000
	BI	R	,636**	,799**	,732**	,762**	,255**	1	,731**	,843**	,861**	,822**	,737**
		P	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,808**	,713**	,768**	,815**	,281**	,731**	1	,763**	,843**	,824**	,807**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	BT	R	,720**	,878**	,756**	,844**	,252**	,843**	,763**	1	,758**	,860**	,733**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	BP	R	,708**	,702**	,840**	,679**	,283**	,861**	,843**	,758**	1	,713**	,815**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	W	R	,792**	,837**	,704**	,933**	,242**	,822**	,824**	,860**	,713**	1	,783**
		P	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000		,000
	F	R	,793**	,748**	,833**	,732**	,266**	,737**	,807**	,733**	,815**	,783**	1
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La correlación entre la dimensión utilidad en la intervención del ámbito 5 y ella misma, muestra que existe relación significativa (p con n.s.=0,01) entre las diferentes herramientas Web 2.0, la cual fluctúa atendiendo a cada ítem, entre media o marcada (EAV x BI, r=0,636), alta o fuerte (BV x EV, r=0,815) y, muy alta o muy elevada cada herramienta Web con ella misma (F x F, r=1). Asimismo la utilidad de la herramienta editores de imágenes arroja una relación baja con el resto de herramientas.

Tabla 37.

Correlación bivariada entre la dimensión valoración de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 6 y ella misma.

		VALORACIÓN ÁMBITO 6											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
VALORACIÓN ÁMBITO 6	EAV	R	1	,772**	,846**	,761**	,733**	,706**	,869**	,712**	,768**	,752**	,733**
		P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,772**	1	,772**	,782**	,772**	,822**	,715**	,889**	,718**	,782**	,781**
		P	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,846**	,772**	1	,719**	,788**	,750**	,833**	,730**	,830**	,720**	,838**
		P	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,761**	,782**	,719**	1	,735**	,869**	,803**	,818**	,737**	,919**	,661**
		P	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,733**	,772**	,788**	,735**	1	,792**	,842**	,821**	,877**	,708**	,841**
		P	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,706**	,822**	,750**	,869**	,792**	1	,812**	,875**	,826**	,840**	,712**
		P	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,869**	,715**	,833**	,803**	,842**	,812**	1	,709**	,883**	,790**	,794**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	BT	R	,712**	,889**	,730**	,818**	,821**	,875**	,709**	1	,750**	,823**	,795**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	BP	R	,768**	,718**	,830**	,737**	,877**	,826**	,883**	,750**	1	,772**	,797**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	W	R	,752**	,782**	,720**	,919**	,708**	,840**	,790**	,823**	,772**	1	,715**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	F	R	,733**	,781**	,838**	,661**	,841**	,712**	,794**	,795**	,797**	,715**	1
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 37 muestra los resultados obtenidos en la correlación entre la dimensión valoración en el ámbito "Intervención educativa con minorías étnicas y Educación Intercultural" con ella misma, podemos observar que existe relación entre todos los ítems que componen esta dimensión ($p < 0,01$); esta correlación varía, atendiendo a cada herramienta Web 2.0, entre media o marcada (EAV x BI, $r=0,706$), alta o fuerte (EV x BI, $r=0,869$) y, muy alta o muy elevada (BT x BT, $r=1$).

Tabla 38.

Correlación bivariada entre la dimensión utilidad de una batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 6 y ella misma.

		UTILIDAD ÁMBITO 6											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
UTILIDAD ÁMBITO 6	EAV	R	1	,824**	,867**	,827**	,816**	,749**	,834**	,756**	,822**	,820**	,790**
		P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,824**	1	,754**	,837**	,796**	,826**	,750**	,870**	,730**	,841**	,790**
		P	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,867**	,754**	1	,776**	,754**	,790**	,748**	,711**	,876**	,758**	,811**
		P	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,827**	,837**	,776**	1	,748**	,811**	,761**	,859**	,791**	,891**	,731**
		P	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,816**	,796**	,754**	,748**	1	,775**	,850**	,786**	,838**	,763**	,836**
		P	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,749**	,826**	,790**	,811**	,775**	1	,783**	,761**	,844**	,838**	,702**
		P	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,834**	,750**	,748**	,761**	,850**	,783**	1	,720**	,882**	,817**	,800**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	BT	R	,756**	,870**	,711**	,859**	,786**	,761**	,720**	1	,753**	,856**	,766**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	BP	R	,822**	,730**	,876**	,791**	,838**	,844**	,882**	,753**	1	,807**	,815**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	W	R	,820**	,841**	,758**	,891**	,763**	,838**	,817**	,856**	,807**	1	,767**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	F	R	,790**	,790**	,811**	,731**	,836**	,702**	,800**	,766**	,815**	,767**	1
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La correlación entre la dimensión utilidad en la intervención del ámbito 6 y ella misma, muestra que existe relación significativa (p con n.s.=0,01) entre las diferentes herramientas Web 2.0, la cual fluctúa atendiendo a cada ítem, entre media o marcada (F x BI, r=0,702), alta o fuerte (BP x RSE, r=0,876) y, muy alta o muy elevada cada herramienta Web con ella misma, como por ejemplo (BV x BV, r=1).

Por último, la validez de constructo, la cual es considerada la más substancial por diversos autores como Hernández et al. (2006), haciendo referencia a qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico (Bostwick y Kyte, 2005, citado en Hernández et al. 2006, p. 282).

Este se basa en el análisis factorial, el cual evidencia la relación de los reactivos o variables en la medición y como se distribuyen para medirlo; por este motivo, se ha realizado un análisis factorial exploratorio; previamente al mismo y para comprobar la pertinencia de este, se ha realizado el test de esfericidad de Barlett y se ha calculado el índice Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) para cada uno de las dimensiones, obteniéndose los siguientes resultados:

- Factor Conocimiento (1): KMO =0,886 y prueba de esfericidad significativa ($p=0,000$)
- Factor Uso Personal (2): KMO =0,872 y prueba de esfericidad significativa ($p=0,000$)
- Factor Uso Académico (3): KMO =0,876 y prueba de esfericidad significativa ($p=0,000$)
- Factor Ámbito 1 (4): KMO =0,892 y prueba de esfericidad significativa ($p=0,000$)
- Factor Ámbito 2 (5): KMO =0,896 y prueba de esfericidad significativa ($p=0,000$)
- Factor Ámbito 3 (6): KMO =0,917 y prueba de esfericidad significativa ($p=0,000$)
- Factor Ámbito 4 (7): KMO =0,877 y prueba de esfericidad significativa ($p=0,000$)
- Factor Ámbito 5 (8): KMO =0,902 y prueba de esfericidad significativa ($p=0,000$)
- Factor Ámbito 6 (9): KMO =0,915 y prueba de esfericidad significativa ($p=0,000$)

Dado que el análisis factorial exploratorio se ha realizado dimensión por dimensión, para identificar una estructura del modelo, se ha utilizado una extracción de máxima verosimilitud, atendiendo a aquellos que tenía autovalor mayor que 1, considerando un método de rotación ortogonal varimax.

Considerando la finalidad de extraer las comunales posibles entre los diferentes ítems, dimensión por dimensión, encontramos que estos se agrupan: para el conocimiento en un factor que explica el 69% de la varianza total para los ítems del 10 al 20; para el uso personal en un factor que aclara el 69,2% de la varianza total para los ítems del 21 al 31; para el uso académico en un factor que explica el 77,5% de la varianza total de los ítems del 32 al 42; para el ámbito 1 en dos factores, donde de forma conjunta, ambos explican el 68,5% de la varianza total de los ítems del 43 al 64; para el ámbito 2 en dos factores, donde de forma conjunta, ambos explican el 73,2% de la varianza total de los ítems del 65 al 86; para el ámbito 3 en dos factores, donde de forma conjunta, ambos explican el 69,8% de la varianza total de los ítems del 87 al 108; para el ámbito 4 en dos factores,

donde de forma conjunta, ambos explican el 69,5% de la varianza total de los ítems del 109 al 130; para el ámbito 5 en dos factores, donde de forma conjunta, ambos explican el 71% de la varianza total de los ítems del 131 al 152; y para el ámbito 6 en dos factores, donde de forma conjunta, ambos explican el 75,6% de la varianza total de los ítems del 153 al 174.

El análisis factorial exploratorio ha reflejado la agrupación de los ítems del cuestionario en una estructura en suma de 15 factores (aquellos cuyo auto-valor es mayor que 1), tal y como hipotéticamente se han distribuido las dimensiones del constructo inicialmente.

Conviene subrayar, que atendiendo al tamaño de la muestra, solo se ha podido efectuar un análisis factorial exploratorio del cuestionario; no obstante, Pérez Gil, Chacón y Moreno (2000) señalan que un análisis factorial confirmatorio extraído de uno exploratorio es una redundancia, lo cual implica que no aporta datos concluyentes a la validez de contenido.

En definitiva, dado que la validez total del instrumento es el conjunto de la validez del contenido, la de criterio y la de constructo y, las mismas se han analizado a través de las distintas pruebas planteadas arrojando, todas ellas, resultados significativos, podemos indicar que nuestro instrumento posee un alto grado de validez.

b) Fiabilidad

Como se ha comentado, la fiabilidad se identifica con la precisión, de tal forma que decimos que un instrumento es fiable cuando mide algo con precisión, independientemente de lo que se esté midiendo (Pérez Juste et al., 2009, p.152); en este sentido, los procesos seguidos para dotar de precisión al instrumento han sido un enfoque de consistencia interna (Morales, 2007), una prueba de vinculación o correlación de cada ítem con toda la escala (coeficiente de homogeneidad) (Hernández et al., 2006) y, un análisis de la capacidad de discriminación de los ítems de modo que se fortalezca el carácter unidimensional de la prueba.

Las medidas de consistencia interna son dos, el coeficiente Alfa de Cronbach y los coeficientes KR – 20 y KR – 21, estos últimos exclusivos para reactivos dicotómicos, que en nuestro estudio no aplicaremos dado que las variables estudiadas no pertenecen a este conjunto; la característica principal de estas pruebas es que sólo necesitan una administración del instrumento de medición como señala Hernández et al. (2006, p.290).

El instrumento reveló una fiabilidad alta, dado que el Alfa de Cronbach que resulta es de 0,934, valor que refleja un grado considerable de consistencia interna. La tabla 39 muestra una

especificación de este análisis para cada dimensión estudiada, aportando valores más que aceptables en cada una de ellas.

Tabla 39.

Resultados de la aplicación de un análisis de consistencia interna a las dimensiones del instrumento.

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH
Conocimiento herramientas Web 2.0	0,960
Uso Personal herramientas Web 2.0	0,888
Uso Académico herramientas Web 2.0	0,974
Valoración y utilidad del Ámbito de intervención “Educación para la convivencia y resolución de conflictos (ámbito 1)”	0,920
Valoración y utilidad del Ámbito de intervención “Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar (ámbito 2)”	0,879
Valoración y utilidad del Ámbito de intervención “Dinamización y participación familiar y comunitaria (ámbito 3)”	0,961
Valoración y utilidad del Ámbito de intervención “Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado (ámbito 4)”	0,899
Valoración y utilidad del Ámbito de intervención “Educación en valores y competencia social (ámbito 5)”	0,923
Valoración y utilidad del Ámbito de intervención “Educativa con minorías étnicas y educación intercultural (ámbito 6)”	0,978

La dimensión con mayor valor en el coeficiente Alfa de Cronbach es la valoración y utilidad en el ámbito de intervención 6 (α de Cronbach = 0,978) y, con menor valor la valoración y utilidad en el ámbito 2 (α de Cronbach = 0,879), las restantes dimensiones oscilan entre valores de 0,974 (del uso académico) y 0,888 (del uso personal).

La siguiente prueba efectuada para dotar de confiabilidad al instrumento es la vinculación del ítem con la escala dado que los coeficientes de fiabilidad son susceptibles al número de ítems, como sugiere Hernández et. al. (2006, p.441), es necesario calcular la correlación entre la puntuación en el ítem y la puntuación en el test; esta correlación recibe el nombre de Coeficiente de homogeneidad corregido, el cual se muestra en la siguiente tabla para cada uno de los ítems del cuestionario.

Tabla 40.

Resultados de la vinculación ítem - test

ÍTEM	MEDIA DE LA ESCALA SI SE ELIMINA EL ÍTEM	VARIANZA DE LA ESCALA SI SE ELIMINA EL ÍTEM	COEFICIENTE DE HOMOGENEIDAD CORREGIDO	COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ÍTEM
10	571,54	21190,335	0,709	0,994
11	571,39	21215,068	0,653	0,993
12	571,12	21238,203	0,634	0,992
13	571,59	21209,744	0,613	0,998
14	571,66	21205,493	0,651	0,995
15	571,42	21230,872	0,575	0,997
16	571,50	21221,070	0,638	0,994
17	571,15	21245,169	0,610	0,994
18	571,57	21212,896	0,625	0,993
19	571,34	21244,225	0,564	0,992
20	571,38	21247,438	0,590	0,990
21	571,75	21145,635	0,702	0,870
22	571,97	21152,856	0,704	0,900
23	571,26	21198,651	0,626	0,889
24	571,92	21158,418	0,687	0,830
25	571,97	21152,882	0,686	0,856
26	571,85	21157,584	0,701	0,878
27	571,82	21153,563	0,699	0,994
28	571,38	21191,470	0,650	0,883
29	571,91	21161,072	0,676	0,843
30	571,61	21179,037	0,690	0,856
31	571,67	21198,009	0,609	0,890
32	571,38	21184,375	0,739	0,994
33	571,48	21196,081	0,710	0,994
34	571,39	21187,611	0,689	0,995
35	571,53	21199,516	0,703	0,990
36	571,50	21200,858	0,660	0,983
37	571,52	21194,155	0,715	0,989
38	571,50	21196,783	0,671	0,997
39	571,38	21189,108	0,741	0,996
40	571,50	21194,953	0,670	0,994
41	571,44	21189,311	0,744	0,994
42	571,43	21216,289	0,602	0,993

Tabla 40. (Continuación)
Resultados de la vinculación ítem - test

ÍTEM	MEDIA DE LA ESCALA SI SE ELIMINA EL ÍTEM	VARIANZA DE LA ESCALA SI SE ELIMINA EL ÍTEM	COEFICIENTE DE HOMOGENEIDAD CORREGIDO	COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ÍTEM
43	571,78	21109,075	0,841	0,999
44	571,68	21114,954	0,845	0,900
45	571,55	21120,951	0,797	0,899
46	571,81	21090,868	0,853	0,917
47	571,79	21126,955	0,822	0,903
48	571,68	21114,260	0,796	0,911
49	571,58	21076,415	0,328	0,902
50	571,67	21089,426	0,853	0,915
51	571,71	21124,918	0,796	0,906
52	571,72	21107,583	0,829	0,909
53	571,70	21123,667	0,825	0,919
54	571,76	21097,565	0,819	0,920
55	571,86	21149,293	0,798	0,906
56	571,68	21128,909	0,812	0,889
57	571,81	21137,240	0,783	0,925
58	571,87	21102,424	0,848	0,908
59	571,80	21150,927	0,816	0,914
60	571,75	21117,613	0,810	0,906
61	571,79	21133,083	0,806	0,919
62	571,76	21104,384	0,872	0,900
63	571,76	21137,823	0,796	0,912
64	571,78	21119,727	0,808	0,910
65	571,71	21097,835	0,854	0,994
66	571,71	21075,003	0,866	0,830
67	571,67	21109,541	0,810	0,863
68	571,81	21085,003	0,864	0,865
69	571,75	21110,605	0,824	0,860
70	571,83	21079,333	0,860	0,879
71	571,74	21114,249	0,851	0,862
72	571,66	21080,876	0,855	0,860
73	571,78	21106,238	0,839	0,871
74	571,72	21084,169	0,875	0,865
75	571,64	21126,912	0,801	0,870

Tabla 40. (Continuación)
Resultados de la vinculación ítem - test

ÍTEM	MEDIA DE LA ESCALA SI SE ELIMINA EL ÍTEM	VARIANZA DE LA ESCALA SI SE ELIMINA EL ÍTEM	COEFICIENTE DE HOMOGENEIDAD CORREGIDO	COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ÍTEM
76	571,77	21108,148	0,806	0,863
77	571,86	21121,204	0,814	0,869
78	571,69	21108,895	0,796	0,863
79	571,90	21116,602	0,823	0,871
80	571,82	21128,350	0,805	0,876
81	571,79	21128,668	0,798	0,863
82	571,80	21109,555	0,823	0,879
83	571,80	21128,126	0,819	0,872
84	571,74	21110,225	0,828	0,876
85	571,85	21105,265	0,838	0,869
86	571,74	21113,938	0,841	0,863
87	571,68	21117,771	0,785	0,994
88	571,71	21098,046	0,834	0,994
89	571,70	21106,925	0,799	0,990
90	571,67	21107,583	0,825	0,991
91	571,81	21122,091	0,777	0,996
92	571,71	21109,333	0,841	0,999
93	571,75	21123,762	0,784	0,994
94	571,62	21097,034	0,844	0,993
95	571,77	21117,584	0,817	0,995
96	571,66	21097,023	0,834	0,992
97	571,74	21115,408	0,803	0,994
98	571,76	21114,004	0,814	0,994
99	571,78	21155,660	0,762	0,996
100	571,50	21164,985	0,305	0,999
101	571,84	21149,851	0,782	0,990
102	571,75	21134,379	0,778	0,994
103	571,84	21146,368	0,775	0,994
104	571,62	21135,587	0,347	0,997
105	571,52	21127,411	0,215	0,995
106	571,80	21116,959	0,811	0,998
107	571,82	21140,659	0,807	0,984
108	571,73	21124,390	0,776	0,999

Tabla 40. (Continuación)
Resultados de la vinculación ítem - test

ÍTEM	MEDIA DE LA ESCALA SI SE ELIMINA EL ÍTEM	VARIANZA DE LA ESCALA SI SE ELIMINA EL ÍTEM	COEFICIENTE DE HOMOGENEIDAD CORREGIDO	COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ÍTEM
109	571,74	21121,036	0,786	0,890
110	571,69	21095,107	0,827	0,883
111	571,63	21128,552	0,769	0,889
112	571,76	21098,129	0,811	0,860
113	571,83	21118,443	0,819	0,991
114	571,67	21116,105	0,806	0,864
115	571,81	21113,364	0,803	0,876
116	571,68	21099,198	0,843	0,879
117	571,74	21124,970	0,804	0,865
118	571,75	21097,744	0,820	0,869
119	571,77	21116,506	0,798	0,883
120	571,67	21122,117	0,795	0,894
121	571,70	21108,103	0,814	0,890
122	571,64	21109,455	0,811	0,888
123	571,64	21116,295	0,373	0,893
124	571,81	21111,017	0,807	0,899
125	571,79	21126,441	0,805	0,895
126	571,73	21121,890	0,786	0,879
127	571,79	21125,611	0,791	0,890
128	571,76	21117,206	0,814	0,870
129	571,76	21128,355	0,794	0,895
130	571,74	21103,717	0,812	0,897
131	571,72	21101,754	0,846	0,994
132	571,65	21110,580	0,827	0,900
133	571,69	21096,067	0,836	0,993
134	571,72	21103,764	0,847	0,911
135	571,76	21109,916	0,851	0,903
136	571,74	21093,289	0,839	0,920
137	571,75	21116,637	0,819	0,919
138	571,73	21105,049	0,824	0,923
139	571,77	21100,602	0,845	0,909
140	571,72	21110,756	0,823	0,918
141	571,69	21116,576	0,798	0,906

Tabla 40. (Continuación)
Resultados de la vinculación ítem - test

ÍTEM	MEDIA DE LA ESCALA SI SE ELIMINA EL ÍTEM	VARIANZA DE LA ESCALA SI SE ELIMINA EL ÍTEM	COEFICIENTE DE HOMOGENEIDAD CORREGIDO	COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ÍTEM
142	571,86	21100,038	0,806	0,914
143	571,83	21117,801	0,836	0,917
144	571,75	21120,744	0,803	0,906
145	571,84	21122,251	0,816	0,901
146	571,57	21113,448	0,279	0,919
147	571,84	21117,531	0,833	0,916
148	571,89	21106,393	0,829	0,899
149	571,85	21112,875	0,860	0,907
150	571,83	21118,046	0,821	0,922
151	571,88	21101,480	0,863	0,913
152	571,81	21123,400	0,809	0,910
153	571,68	21099,643	0,814	0,945
154	571,69	21096,886	0,828	0,956
155	571,57	21102,895	0,840	0,978
156	571,68	21111,475	0,810	0,972
157	571,80	21093,704	0,835	0,965
158	571,71	21088,971	0,851	0,949
159	571,69	21108,724	0,842	0,926
160	571,72	21082,916	0,847	0,928
161	571,70	21111,997	0,847	0,979
162	571,62	21111,003	0,816	0,964
163	571,72	21099,267	0,815	0,932
164	571,73	21092,347	0,854	0,959
165	571,70	21117,233	0,823	0,960
166	571,71	21094,078	0,827	0,976
167	571,74	21123,281	0,827	0,950
168	571,74	21116,451	0,816	0,921
169	571,75	21110,329	0,831	0,905
170	571,79	21103,402	0,818	0,999
171	571,72	21125,788	0,804	0,949
172	571,81	21087,442	0,844	0,958
173	571,73	21118,432	0,846	0,949
174	571,71	21123,141	0,785	0,926

Como se observa (ver tabla 40) los valores obtenidos en los 164 ítems trabajados se acercan más al valor de 1 que a 0, tanto en el coeficiente de homogeneidad corregido como en el valor de Alfa de Cronbach, si se elimina el ítem de la escala, este hecho nos hace suponer una aceptable confiabilidad; ya que el comportamiento de cada uno de los ítems refleja unos coeficientes de α de Cronbach superiores a 0,830 pudiendo advertir que los ítems analizados miden un segmento del rasgo que queremos estudiar.

Por último, y con el objeto de seguir estableciendo la fiabilidad, llevamos a cabo una evaluación en la capacidad de discriminación de los reactivos analizados, como indica Hernández et al. (2006, p.441), dichos elementos se encuentran codificados en forma de valoración escalar. Para ello, procedimos a realizar una prueba de t de Student tomando como criterio de clasificación las categorías 1 y 3 de una nueva variable resultante de la suma de los valores de las variables consideradas y que quedó codificada en los siguientes grupos:

- Grupo 1: (valor mínimo, percentil 33): 246,00 – 503,40
- Grupo 2: (valor medio, percentil 66): 503,41 – 660,00
- Grupo 3: (valor máximo, percentil 100): 660,01 – 825,00

Los resultados del análisis (ver tabla 41) vienen a corroborar cómo el 100% de los ítems valorados poseen una alto poder de discriminación (valor de p o significación por debajo de 0.05), lo que nos permite concluir que este instrumento posee garantías científicas de precisión.

Tabla 41.

Matriz de datos en relación al poder de discriminación de los ítems del instrumento.

ÍTEM	MEDIA GRUPO BAJO	MEDIA GRUPO ALTO	T	P	¿DISCRIMINA?
10	2,79	4,47	-12,908	<0,001	Si
11	2,79	4,65	-12,705	<0,001	Si
12	2,79	4,65	-10,531	<0,001	Si
13	2,92	4,53	-11,105	<0,001	Si
14	2,82	4,41	-11,690	<0,001	Si
15	3,10	4,51	-9,995	<0,001	Si
16	3,03	4,51	-11,630	<0,001	Si
17	3,39	4,73	-11,712	<0,001	Si
18	2,92	4,45	-12,223	<0,001	Si
19	3,24	4,59	-10,731	<0,001	Si
20	3,24	4,55	-11,677	<0,001	Si
21	2,37	4,39	-12,465	<0,001	Si

Tabla 41. (Continuación)

Matriz de datos en relación al poder de discriminación de los ítems del instrumento.

ÍTEM	MEDIA GRUPO BAJO	MEDIA GRUPO ALTO	T	P	¿DISCRIMINA?
22	2,31	4,27	-12,058	<0,001	Si
23	3,05	4,57	-9,251	<0,001	Si
24	2,35	4,29	-12,412	<0,001	Si
25	2,31	4,20	-11,233	<0,001	Si
26	2,40	4,33	-12,237	<0,001	Si
27	2,42	4,35	-13,269	<0,001	Si
28	2,94	4,63	-11,814	<0,001	Si
29	2,37	4,18	-10,815	<0,001	Si
30	2,68	4,47	-13,865	<0,001	Si
31	2,74	4,33	-10,244	<0,001	Si
32	2,90	4,65	-13,721	<0,001	Si
33	2,90	4,53	-12,880	<0,001	Si
34	2,94	4,65	-11,834	<0,001	Si
35	2,89	4,47	-12,172	<0,001	Si
36	2,94	4,55	-12,023	<0,001	Si
37	2,87	4,49	-12,121	<0,001	Si
38	2,94	4,59	-12,135	<0,001	Si
39	2,90	4,57	-13,520	<0,001	Si
40	2,92	4,59	-11,950	<0,001	Si
41	2,89	4,55	-13,352	<0,001	Si
42	3,08	4,57	-10,460	<0,001	Si
43	2,26	4,47	-16,650	<0,001	Si
44	2,37	4,59	-16,978	<0,001	Si
45	2,48	4,55	-14,196	<0,001	Si
46	2,15	4,55	-16,991	<0,001	Si
47	2,37	4,41	-14,329	<0,001	Si
48	2,39	4,49	-13,273	<0,001	Si
49	2,31	5,24	-4,020	<0,001	Si
50	2,24	4,59	-16,618	<0,001	Si
51	2,39	4,37	-13,201	<0,001	Si
52	2,27	4,59	-17,467	<0,001	Si
53	2,39	4,47	-15,139	<0,001	Si
54	2,23	4,53	-16,247	<0,001	Si
55	2,35	4,33	-14,797	<0,001	Si
56	2,39	4,51	-14,853	<0,001	Si
57	2,31	4,27	-13,298	<0,001	Si

Tabla 41. (Continuación)

Matriz de datos en relación al poder de discriminación de los ítems del instrumento.

ÍTEM	MEDIA GRUPO BAJO	MEDIA GRUPO ALTO	T	P	¿DISCRIMINA?
58	2,11	4,41	-16,746	<0,001	Si
59	2,40	4,33	-15,892	<0,001	Si
60	2,32	4,49	-16,202	<0,001	Si
61	2,29	4,39	-16,466	<0,001	Si
62	2,24	4,51	-16,613	<0,001	Si
63	2,37	4,37	-14,590	<0,001	Si
64	2,27	4,49	-16,380	<0,001	Si
65	2,26	4,51	-17,209	<0,001	Si
66	2,23	4,59	-16,572	<0,001	Si
67	2,31	4,51	-16,672	<0,001	Si
68	2,18	4,55	-17,837	<0,001	Si
69	2,34	4,43	-14,979	<0,001	Si
70	2,11	4,51	-16,840	<0,001	Si
71	2,32	4,43	-15,294	<0,001	Si
72	2,27	4,59	-15,759	<0,001	Si
73	2,23	4,45	-15,814	<0,001	Si
74	2,19	4,59	-18,274	<0,001	Si
75	2,47	4,45	-13,215	<0,001	Si
76	2,21	4,47	-16,140	<0,001	Si
77	2,24	4,39	-14,537	<0,001	Si
78	2,29	4,53	-16,144	<0,001	Si
79	2,15	4,41	-17,563	<0,001	Si
80	2,34	4,47	-16,443	<0,001	Si
81	2,35	4,47	-15,883	<0,001	Si
82	2,24	4,53	-17,565	<0,001	Si
83	2,29	4,49	-18,316	<0,001	Si
84	2,32	4,55	-16,836	<0,001	Si
85	2,13	4,49	-18,381	<0,001	Si
86	2,32	4,55	-16,836	<0,001	Si
87	2,44	4,51	-14,322	<0,001	Si
88	2,26	4,51	-17,314	<0,001	Si
89	2,26	4,39	-13,953	<0,001	Si
90	2,39	4,49	-14,525	<0,001	Si
91	2,34	4,33	-11,942	<0,001	Si
92	2,34	4,53	-15,708	<0,001	Si
93	2,35	4,35	-12,539	<0,001	Si

Tabla 41. (Continuación)

Matriz de datos en relación al poder de discriminación de los ítems del instrumento.

ÍTEM	MEDIA GRUPO BAJO	MEDIA GRUPO ALTO	T	P	¿DISCRIMINA?
94	2,31	4,57	-17,290	<0,001	Si
95	2,34	4,37	-13,313	<0,001	Si
96	2,34	4,51	-14,328	<0,001	Si
97	2,34	4,41	-13,431	<0,001	Si
98	2,31	4,45	-14,057	<0,001	Si
99	2,53	4,33	-13,265	<0,001	Si
100	2,89	4,53	-2,858	0,005	Si
101	2,45	4,29	-12,586	<0,001	Si
102	2,48	4,39	-12,323	<0,001	Si
103	2,42	4,29	-12,829	<0,001	Si
104	2,31	4,41	-13,818	<0,001	Si
105	2,42	4,39	-13,686	<0,001	Si
106	2,34	4,39	-13,475	<0,001	Si
107	2,44	4,37	-13,700	<0,001	Si
108	2,42	4,43	-12,742	<0,001	Si
109	2,31	4,41	-14,943	<0,001	Si
110	2,27	4,55	-16,034	<0,001	Si
111	2,44	4,47	-13,940	<0,001	Si
112	2,29	4,55	-14,662	<0,001	Si
113	2,27	4,41	-15,551	<0,001	Si
114	2,42	4,53	-14,306	<0,001	Si
115	2,27	4,43	-15,270	<0,001	Si
116	2,32	4,53	-15,414	<0,001	Si
117	2,42	4,45	-13,764	<0,001	Si
118	2,24	4,53	-15,483	<0,001	Si
119	2,32	4,47	-14,871	<0,001	Si
120	2,39	4,53	-15,123	<0,001	Si
121	2,27	4,55	-16,034	<0,001	Si
122	2,32	4,55	-15,570	<0,001	Si
123	2,32	4,43	-14,328	<0,001	Si
124	2,24	4,49	-15,582	<0,001	Si
125	2,29	4,41	-15,628	<0,001	Si
126	2,39	4,55	-15,202	<0,001	Si
127	2,31	4,41	-14,463	<0,001	Si
128	2,32	4,55	-16,442	<0,001	Si
129	2,35	4,41	-14,004	<0,001	Si

Tabla 41. (Continuación)

Matriz de datos en relación al poder de discriminación de los ítems del instrumento.

ÍTEM	MEDIA GRUPO BAJO	MEDIA GRUPO ALTO	T	P	¿DISCRIMINA?
130	2,26	4,53	-14,802	<0,001	Si
131	2,18	4,45	-17,015	<0,001	Si
132	2,35	4,53	-16,248	<0,001	Si
133	2,18	4,49	-16,686	<0,001	Si
134	2,23	4,47	-16,718	<0,001	Si
135	2,24	4,41	-15,377	<0,001	Si
136	2,19	4,47	-16,167	<0,001	Si
137	2,29	4,41	-14,858	<0,001	Si
138	2,24	4,49	-16,980	<0,001	Si
139	2,16	4,43	-16,492	<0,001	Si
140	2,26	4,43	-14,834	<0,001	Si
141	2,31	4,41	-13,254	<0,001	Si
142	2,11	4,29	-13,251	<0,001	Si
143	2,21	4,35	-15,978	<0,001	Si
144	2,27	4,35	-14,443	<0,001	Si
145	2,26	4,31	-13,953	<0,001	Si
146	2,18	4,31	-14,831	<0,001	Si
147	2,29	4,41	-14,391	<0,001	Si
148	2,11	4,33	-15,743	<0,001	Si
149	2,21	4,41	-17,312	<0,001	Si
150	2,26	4,37	-14,966	<0,001	Si
151	2,16	4,41	-15,814	<0,001	Si
152	2,29	4,37	-13,947	<0,001	Si
153	2,29	4,61	-18,329	<0,001	Si
154	2,23	4,55	-18,150	<0,001	Si
155	2,32	4,61	-20,271	<0,001	Si
156	2,37	4,53	-15,596	<0,001	Si
157	2,21	4,53	-17,423	<0,001	Si
158	2,19	4,57	-19,374	<0,001	Si
159	2,32	4,55	-18,472	<0,001	Si
160	2,18	4,59	-19,156	<0,001	Si
161	2,34	4,51	-17,462	<0,001	Si
162	2,40	4,55	-15,693	<0,001	Si
163	2,23	4,53	-16,383	<0,001	Si
164	2,19	4,49	-16,998	<0,001	Si
165	2,34	4,47	-16,136	<0,001	Si

Tabla 41. (Continuación)

Matriz de datos en relación al poder de discriminación de los ítems del instrumento.

ÍTEM	MEDIA GRUPO BAJO	MEDIA GRUPO ALTO	T	P	¿DISCRIMINA?
166	2,19	4,53	-16,970	<0,001	Si
167	2,31	4,45	-17,387	<0,001	Si
168	2,34	4,47	-15,756	<0,001	Si
169	2,27	4,47	-16,324	<0,001	Si
170	2,24	4,49	-16,583	<0,001	Si
171	2,37	4,47	-16,065	<0,001	Si
172	2,11	4,47	-16,680	<0,001	Si
173	2,31	4,45	-17,387	<0,001	Si
174	2,40	4,47	-14,083	<0,001	Si

A la vista de los resultados obtenidos, en las tres pruebas ejecutadas para dotar de precisión al instrumento: un análisis para reflejar el enfoque de consistencia interna, la vinculación o correlación de cada ítem con toda la escala y, un análisis de la capacidad de discriminación de los ítems, como señala Hernández et al. (2006) y Morales (2007), podemos concluir que el instrumento goza de una aceptable, cercana a elevada fiabilidad o confiabilidad.

7.2. Diseño del instrumento

En definitiva, después de considerar las aportaciones de los expertos y los diferentes criterios propuestos por Perez Juste et al. (2009), el instrumento que hemos diseñado ad hoc a este proyecto es un cuestionario que posee las siguientes características.

a) Relativas al diseño y la presentación

Se divide en tres bloques bien diferenciados, el primero de ellos presenta los datos identificativos o demográficos necesarios para definir y caracterizar a la muestra a través de casillas de verificación y listado.

El siguiente está referido al conocimiento, uso personal y académico de las once herramientas Web 2.0 propuestas: entornos de aprendizaje virtuales; blogs; redes sociales y educativas; editores de video; editores de imágenes; buscadores de imágenes; buscadores de video; buscadores de texto; buscadores de presentaciones; wiki y foros. Diferenciándolos con b1, b2 y b3, su medición es igual para las tres dimensiones, sin embargo, se modifican los intervalos

atendiendo a cada aspecto estudiado; de esta forma, se emplea una escala Likert de cinco opciones para todos los elementos y, de forma particular:

- Para el conocimiento: 1=Desconozco, 2=Conocimiento bajo, 3=Conocimiento medio, 4=Conocimiento alto y 5= Conocimiento máximo.
- Tanto para el uso personal como académico: 1=Casi nunca, 2=A veces, 3=Normalmente, 4=Casi siempre y 5=Siempre

Para ambas escalas de intervalos se ha tenido en cuenta lo señalado por Morales (2011b) para la creación de cuestionarios e instrumentos de medición de conocimiento y usos.

El tercer bloque recoge la valoración personal y la utilidad laboral de las once herramientas Web 2.0 propuestas para la intervención en los ámbitos del educador social dentro de la educación formal, estos campos profesionales expuestos en las Instrucciones del 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación educativa son: Educación para la convivencia y resolución de conflictos; Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar; Dinamización y participación familiar y comunitaria; Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado; Educación en valores y competencia social; e Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural. Cuya puntuación se efectúa a través de unas escalas Likert de cinco opciones para todas las dimensiones, diferenciadas por c1, c2, c3, c4, c5 y c6 y, donde los intervalos de medición son:

- Para la valoración: 1=Muy negativa, 2=Negativa, 3=Indiferentes, ni negativa ni positiva, 4=Positiva y 5= Muy positiva.
- Y, para la utilidad: 1=Nada útil, 2=Poco útil, 3=Útil, 4=Bastante útil y 5= Muy útil.

Las cuales, también, tienen en cuenta las indicaciones de Morales (2011b) para la elaboración de escalas e instrumentos de medición.

b) Referentes a la aplicación

Se ha diseñado para que la forma de aplicación del instrumento se realice a través de la autoadministración de cada sujeto por medio de Internet. Por este motivo, se construyó con la herramienta Web 2.0 Google Drive, en su aplicación de cuestionarios, la cual genera de forma automática un enlace o dirección Web para acceder y cumplimentar.

Este enlace (<http://goo.gl/forms/kN1JrOcuVH>) se facilitó a diversos profesores que impartían docencia en el Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide, el cual aplicaron a su alumnado a través de la plataforma WebCT.

c) Respeto a la accesibilidad y claridad en las indicaciones

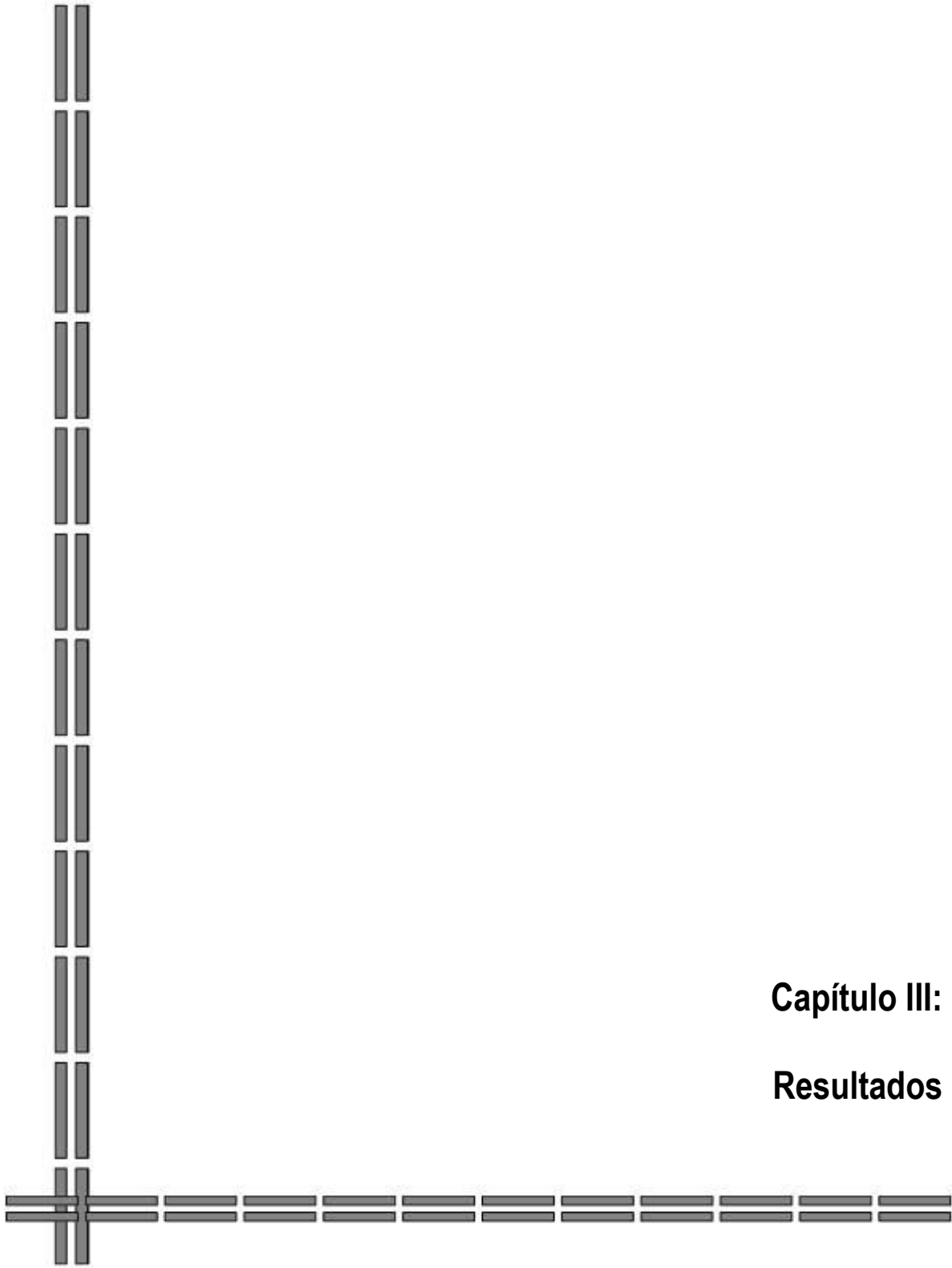
Se ha tenido en cuenta, los criterios establecidos por Pérez Juste et al. (2009, p. 36 – 37) y las indicaciones del grupo de expertos, por esta razón, el instrumento se inicia con una pequeña presentación o introducción de la temática, así como, el objetivo de la investigación; una petición de colaboración y una información de estimación del tiempo necesario para su cumplimentación.

De igual forma, cada bloque describe y explicita el parámetro que mide o evalúa, además de informar sobre la escala de intervalos propuesta.

8. Estrategias de análisis de datos

El análisis de los datos recogidos tras la aplicación del cuestionario será de carácter eminentemente cuantitativo considerando los diversos momentos de la investigación, dado el diseño ex post facto empleado.

En primer lugar, de carácter descriptivo básico de las 164 variables distribuidas por las diferentes dimensiones (medidas de tendencia central y medidas de dispersión). Seguidamente, procederemos a realizar estudios inferenciales atendiendo a criterios de clasificación como: el sexo; el curso; la procedencia; el tipo de vivienda; el dispositivo de conexión a Internet; el acceso por días a la semana; el acceso por horas al día y el tipo de conexión. Para concluir, se efectuarán análisis de un conjunto de correlaciones bivariadas entre las variables de todas las dimensiones con las referidas al conocimiento.



Capítulo III:

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de las distintas variables, las cuales tienen como base común la batería de once herramientas Web 2.0, la selección de las mismas ha sido la consecuencia de aplicar dos criterios, a nuestro juicio, elementales; por un lado la empleabilidad o usabilidad más frecuente de las mismas en el proceso de enseñanza - aprendizaje, atendiendo a las aportaciones de Hart (2013) recogidas en *A Practical Guide to the Top 100 Herramientas para el Aprendizaje 2013* y, por otro, la clasificación que realiza Castaño et al. (2008), de las herramientas Web 2.0 atendiendo a su aplicabilidad.

Los resultados provienen de los análisis estadísticos efectuados a las diferentes variables objeto de estudio que se encuentran agrupadas en las dimensiones: "Conocimiento en las once herramientas Web 2.0", "Uso respecto al ámbito personal en once herramientas Web 2.0", "Uso relativo al ámbito académico en las once herramientas Web 2.0" y, valoración y utilidad del conjunto de once herramientas Web 2.0 en los ámbitos de intervención del educador social en la educación formal, siendo estos seis: "Educación para la convivencia y resolución de conflictos"; "Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar"; "Dinamización y participación familiar y comunitaria"; "Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado"; "Educación en valores y competencia social" e "Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural"; correspondiendo cada una de ellas a un epígrafe de este capítulo, en la búsqueda de organización y claridad en la presentación, y añadiendo un capítulo de relación entre dimensiones.

Los nueve primeros apartados muestran en primer lugar un análisis estadístico de carácter descriptivo (medias y desviaciones típicas) de las variables congregadas en esa dimensión, seguido de distintos estudios de carácter inferencial (métodos paramétricos para la comparación de dos muestras independientes y anovas). El último epígrafe de este capítulo recoge distintas correlaciones entre las dimensiones, mostrando la existencia o no existencia de relación entre las variables estudiadas.

1. Conocimiento de las once herramientas Web

La Web 2.0 ha revolucionado los procesos de enseñanza – aprendizaje, en este sentido Grodecka, Pata y Väljataga (2008, p.10) creen que esta innovación tecnológica posee el potencial de cambiar la forma de aprender; partiendo de esta premisa en relación a un aprendizaje activo y

colaborativo, tal y como señala Freire (2007), sobre el conocimiento de la Web, la siguiente dimensión agrupa once ítems de once herramientas Web 2.0, considerando la clasificación que venimos realizando en nuestro estudio, la tabla 42 presenta los resultados indicados por la muestra en relación al conocimiento que posee de las mismas.

Tabla 42.

Conocimiento de la muestra de once herramientas Web 2.0

	N	Media	s
Conocimiento entornos de aprendizaje virtuales	188	3,62	0,945
Conocimiento blogs	188	3,77	0,908
Conocimiento redes sociales y educativas	188	4,05	0,827
Conocimiento editores de video	188	3,57	0,989
Conocimiento editores de imágenes	188	3,50	0,970
Conocimiento buscadores de imágenes	188	3,69	0,976
Conocimiento buscadores de video	188	3,60	0,958
Conocimiento buscadores de texto	188	4,05	0,796
Conocimiento buscadores de presentaciones	188	3,59	0,949
Conocimiento wiki	188	2,83	0,881
Conocimiento foros	188	3,77	0,861

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión conocimiento de algunas herramientas Web 2.0. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Desconozco, 2=Conocimiento bajo, 3=Conocimiento medio, 4=Conocimiento alto y 5= Conocimiento máximo.

El alumnado participante posee un conocimiento alto de las redes sociales y educativas y, de los buscadores de texto (ambos con $\bar{x} = 4,05$), mientras que indican un conocimiento medio – alto de los blogs y los foros ($\bar{x} = 3,77$ uno y otro), de los buscadores de imágenes ($\bar{x} = 3,69$), de los entornos de aprendizaje virtuales ($\bar{x} = 3,62$), de los buscadores de video ($\bar{x} = 3,60$), de los buscadores de presentaciones ($\bar{x} = 3,59$) y de los editores de video ($\bar{x} = 3,57$). Asimismo, expresan un conocimiento medio de los editores de imágenes ($\bar{x} = 3,50$) y un conocimiento bajo – medio de la wiki ($\bar{x} = 2,83$).

Procediendo a establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo del alumnado, se ha aplicado una prueba T de Student (n.s.=0.05) cuyos resultados han revelado que esta variable no provoca contraste alguno en esta dimensión.

Asimismo, debido a la adscripción de este grupo de estudiantes en diferentes cursos, hemos realizado una Anova (n.s.=0.05) obteniendo los siguientes valores representativos que se muestran en la tabla 43.

Hay que mencionar, además que se realizan las pruebas de Scheffé y Bonferroni para controlar la tasa de error en las comparaciones, estos procedimientos post hoc constatan los resultados obtenidos en la aplicación de la Anova. En este sentido, Morales (2011a) indica que se debe implementar el análisis de Scheffé cuando no hay hipótesis previas o existe diferencias entre el tamaño de los grupos de la muestra, en nuestro estudio son las dos premisas las que se cumplen. Asimismo, este autor señala que la prueba de Bonferroni se basa en la modificación del nivel de significación en función del número de comparaciones a realizar.

Tabla 43.

Anova del conocimiento de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe el alumnado.

Conocimiento de once herramientas Web 2.0	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Primero	52	4,13	0,802	F= 9,165 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,60	0,774	
	Tercero	46	3,29	1,137	
	Cuarto	40	3,38	0,795	
Blogs	Primero	52	4,11	0,769	F=6,232 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,77	0,757	
	Tercero	46	3,76	1,069	
	Cuarto	40	3,33	0,874	
Redes sociales y educativas	Primero	52	4,35	0,805	F=8,098 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	4,25	0,653	
	Tercero	46	3,71	0,901	
	Cuarto	40	3,83	0,762	
Buscadores de video	Primero	52	3,87	0,891	F=2,877 y p=0,037 favorable a primero
	Segundo	50	3,65	0,968	
	Tercero	46	3,49	1,046	
	Cuarto	40	3,33	0,846	
Buscadores de texto	Primero	52	4,33	0,727	F=4,984 y p=0,002 favorable a primero
	Segundo	50	4,10	0,634	
	Tercero	46	3,96	0,937	
	Cuarto	40	3,74	0,767	
Foros	Primero	52	4,04	0,699	F=3,259 y p=0,023 favorable a primero
	Segundo	50	3,77	0,921	
	Tercero	46	3,73	0,874	
	Cuarto	40	3,50	0,890	

El alumnado que cursa primero tiene un conocimiento más alto en los entornos de aprendizaje en comparación con el resto de alumnos que se adscriben a segundo [Scheffé: Primero (I) – Segundo (J) p =0,026 y Bonferroni p =0,014], tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J)

$p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$].

El blog es una de las herramientas Web 2.0 en la que los estudiantes de primero poseen un conocimiento más alto en relación a los que cursan cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que no podemos afirmar los mismos resultados para los cursos de segundo y tercero, dado que los valores del análisis de la tasa de error no son reveladores.

Los estudiantes pertenecientes al primer curso asientan un conocimiento alto de las redes sociales y educativas con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,018$ y Bonferroni: Primero (I) – Cuarto (J) con $p = 0,009$]; en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni.

Además, la herramienta Web 2.0 buscadores de texto es más conocida por la muestra de primero que por la de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,004$ y Bonferroni $p = 0,001$]; por el contrario las comparaciones múltiples realizadas con tercero y segundo no arrojan datos relevantes.

Los foros como herramienta Web 2.0 estudiada desde el conocimiento es más alta en el alumnado de primero que en el de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,026$ y Bonferroni $p = 0,014$]; en cambio no podemos afirmar los mismos resultados para los cursos de segundo y tercero dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

Igualmente, los estudiantes de primero tienen un conocimiento medio de los buscadores de video en comparación con los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,050$ y Bonferroni $p = 0,038$], el resultado de esta comparativa no se puede extender a los cursos de segundo y tercero, considerando los valores emitidos por los análisis de Scheffé y Bonferroni.

El resto de herramientas Web 2.0, - editores de video, editores y buscadores de imágenes, buscadores de presentaciones y wiki -, no revelan diferencias significativas del conocimiento en relación al curso al que se adscriben, en otros términos, el Anova refleja resultados no relevantes.

Por otra parte, el análisis de comparaciones entre la dimensión del conocimiento de once herramientas Web 2.0 propuestas y la procedencia de la muestra a través de la prueba inferencial T de Student ($n.s. = 0.05$) provoca los siguientes resultados significativos:

- Las personas que habitan en los pueblos indican un conocimiento medio – alto ($\bar{x} = 3,84$) en la tipología de herramienta Web 2.0 “buscadores de imágenes” ($t = -1,990$ y $p = 0,048$) que las personas que residen habitualmente en la ciudad ($\bar{x} = 3,56$).
- Asimismo, el cotejo entre medias revela que el conocimiento en “buscadores de video” ($t = -2,008$ y $p = 0,046$) es medio – alto en las personas que viven de forma continuada en los pueblos ($\bar{x} = 3,75$).

El resto de herramientas Web 2.0 estudiadas en esta investigación no presentan resultados significativos relativos a la media en función de la procedencia de la muestra.

Asimismo, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo a la residencia habitual del alumnado, aplicando para la misma una prueba T de Student ($n.s. = 0.05$), los resultados han reflejado que el tipo de vivienda no es una variable que provoque diferencia alguna en esta dimensión.

Considerando en esta ocasión el dispositivo que emplea habitualmente la muestra participante, hemos efectuado una Anova ($n.s. = 0.05$) obteniendo los siguientes datos distintivos que se muestran en la tabla 44.

Tabla 44.

Anova del conocimiento de once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión.

Conocimiento de once herramientas Web 2.0	Acceso a Internet	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Móvil	47	3,98	0,892	F=7,162 y p=0,001 favorable al acceso a través del móvil
	Pc	130	3,45	0,939	
	Tablet	11	4,00	0,739	
Blogs	Móvil	47	4,18	0,825	F=9,157 y p<0,001 favorable al acceso a través del móvil
	Pc	130	3,59	0,896	
	Tablet	11	4,08	0,793	
Redes sociales y educativas	Móvil	47	4,50	0,580	F= 11,247 y p<0,001 favorable al acceso a través móvil
	Pc	130	3,88	0,858	
	Tablet	11	4,08	0,827	
Editores de video	Móvil	47	4,04	0,903	F=12,970 y p<0,001 favorable al acceso a través del móvil y la Tablet
	Pc	130	3,34	0,960	
	Tablet	11	4,17	0,718	
Editores de imágenes	Móvil	47	4,00	0,782	F=13,504 y p<0,001 favorable al acceso a través del móvil y la Tablet
	Pc	130	3,27	0,970	
	Tablet	11	4,00	0,739	
Buscadores de imágenes	Móvil	47	4,24	0,822	F=13,965 y p<0,001 favorable al acceso a través móvil
	Pc	130	3,46	0,947	
	Tablet	11	4,00	0,953	

Tabla 44. (Continuación)

Anova del conocimiento de once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión.

Conocimiento de once herramientas Web 2.0	Acceso a Internet	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Buscadores de video	Móvil	47	4,10	0,839	F=13,477 y p<0,001 favorable al acceso a través del móvil y la Tablet
	Pc	130	3,38	0,940	
	Tablet	11	4,08	0,669	
Buscadores de texto	Móvil	47	4,40	0,639	F= 8,009 y p<0,001 favorable al acceso a través móvil
	Pc	130	3,91	0,812	
	Tablet	11	4,25	0,754	
Buscadores de presentaciones	Móvil	47	3,98	0,915	F=7,730 y p=0,001 favorable al acceso a través móvil
	Pc	130	3,42	0,921	
	Tablet	11	3,92	0,900	
Wiki	Móvil	47	4,24	0,744	F=9,729 y p<0,001 favorable al acceso a través móvil
	Pc	130	3,66	0,886	
	Tablet	11	3,83	0,718	
Foros	Móvil	47	4,16	0,710	F=9,098 y p<0,001 favorable al acceso a través móvil
	Pc	130	3,61	0,877	
	Tablet	11	4,08	0,669	

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet posee un conocimiento alto de los entornos de aprendizaje virtuales en relación a los que utilizan el Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p =0,003 y Bonferroni p =0,002]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que dispone de un móvil para la conexión a Internet tiene un conocimiento alto de los blog en comparación con los del Pc en todas sus modalidades ordenador de mesa, portátil o netbook [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

El conocimiento alto en las redes sociales y educativas se confiere en los estudiantes que emplea asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet que los que usan el Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

La comparativa atendiendo al mayor conocimiento en los editores de video se proporciona entre el móvil y el Pc, siendo el primer dispositivo más favorable, [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y, el contraste Tablet y Pc, propicia a la primera [Scheffé: Tablet (I) –

Pc (J) $p = 0,014$ y Bonferroni $p = 0,011$]; en contra el cotejo entre móvil y Tablet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que emplean el móvil como dispositivo de acceso a Internet posee un conocimiento alto de los editores de imágenes frente a los que utilizan el Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que usan la Tablet frente al Pc en todas sus modalidades ordenador de mesa, portátil o netbook presentan un conocimiento más alto los primeros que los segundos [Scheffé: Tablet (I) – Pc (J) $p = 0,032$ y Bonferroni $p = 0,027$]; mientras que la comparación móvil frente a Tablet no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

El conocimiento alto en los buscadores de imágenes se proporciona más en los participantes que disponen de un móvil para la conexión a Internet en comparación con los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

Los participantes que utilizan habitualmente el móvil como dispositivo de acceso a Internet tienen un conocimiento alto de los buscadores de video frente a los que utilizan el Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que usan la Tablet indican un conocimiento más alto frente al Pc [Scheffé: Tablet (I) – Pc (J) $p = 0,037$ y Bonferroni $p = 0,031$]; mientras que la comparación móvil frente a Tablet no manifiestan resultados significativos entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet posee un conocimiento alto de los buscadores de texto en relación a los que utilizan el Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; el contraste entre el móvil y la Tablet no proyecta resultados indicativos de significación en el conocimiento de esta herramienta Web 2.0.

El conocimiento alto en los buscadores de presentaciones se delega en los estudiantes que emplea asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet frente a los que usan el Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

El contraste atendiendo al mayor conocimiento en la wiki se proporciona entre el móvil y el Pc, siendo el primer dispositivo más favorable, [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p < 0,001$ y Bonferroni p

<0,001]; mientras que la Tablet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que usan el móvil como dispositivo de acceso a Internet posee un conocimiento alto de los foros en relación a los que utilizan el Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p<0,001$]; la comparación entre el móvil y la Tablet no proyecta resultados indicativos de significación en el conocimiento de esta herramienta Web 2.0.

Del mismo modo, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo a los días de la semana de conexión a Internet, aplicando para la misma una Anova (n.s.=0.05), los resultados reflejados se muestran a continuación.

Tabla 45.

Anova del conocimiento de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Conocimiento de once herramientas Web 2.0	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	2 o 3 días	25	2,89	0,892	F=25,348 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,30	0,859	
	Todos los días	101	4,00	0,828	
Blogs	2 o 3 días	25	3,04	0,898	F=17,695 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,61	0,782	
	Todos los días	101	4,06	0,860	
Redes sociales y educativas	2 o 3 días	25	3,22	0,847	F=23,453 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,97	0,723	
	Todos los días	101	4,31	0,735	
Editores de video	2 o 3 días	25	2,96	0,854	F=19,102 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,23	0,856	
	Todos los días	101	3,93	0,953	
Editores de imágenes	2 o 3 días	25	2,89	0,847	F=17,010 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,21	0,832	
	Todos los días	101	3,84	0,952	
Buscadores de imágenes	2 o 3 días	25	3,04	0,854	F=10,464 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días y 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,58	0,786	
	Todos los días	101	3,92	1,030	
Buscadores de video	2 o 3 días	25	2,93	0,781	F=15,621 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,39	0,782	
	Todos los días	101	3,91	0,981	
Buscadores de texto	2 o 3 días	25	3,52	0,893	F=14,985 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,86	0,742	
	Todos los días	101	4,30	0,706	

Tabla 45. (Continuación)

Anova del conocimiento de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Conocimiento de once herramientas Web 2.0	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Buscadores de presentaciones	2 o 3 días	25	2,96	0,706	F=13,331 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,39	0,875	
	Todos los días	101	3,87	0,947	
Wiki	2 o 3 días	25	3,41	0,888	F=15,033 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,53	0,769	
	Todos los días	101	4,13	0,840	
Foros	2 o 3 días	25	3,44	0,698	F=7,866 y p=0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,56	0,704	
	Todos los días	101	3,99	0,931	

El alumnado que se conecta a Internet todos los días posee un conocimiento alto de los entornos de aprendizaje virtuales frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y a los que lo hacen 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001]; por el contrario la comparación entre el acceso 2 o 3 días y 4 o 5 días no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que accede todos los días a Internet tiene un conocimiento alto de los blog en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y con los de 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p =0,003 y Bonferroni p =0,002]; asimismo, los que se conectan 4 o 5 días gozan de un conocimiento medio mayor que los de 2 o 3 días a la semana [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) p =0,014 y Bonferroni p =0,010].

El conocimiento alto en las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan todos los días a Internet contra los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y con los que acceden 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p =0,016 y Bonferroni p =0,012]; de la misma forma, el cotejo entre 4 o 5 días y 2 o 3 días de conexión a Internet revela que los primeros sostienen un conocimiento medio – alto mayor que los segundos [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001].

La comparativa contemplando un mayor conocimiento en los editores de video que proporciona la conexión a Internet todos los días y 2 o 3 días a la semana, siendo el primer tipo de acceso más favorable, [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y, el contraste todos los días y 4 o 5 días a la semana, propicia a la primera [Scheffé: Todos los días (I)

– 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; en contra la confrontación entre la conectividad 4 o 5 días y 2 o 3 no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden todos los días a Internet gozan de un conocimiento medio – alto de los editores de imágenes frente a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad diaria frente a los de 4 o 5 días presentan un conocimiento más alto los primeros que los segundos [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3, no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

El conocimiento medio – alto en los buscadores de imágenes se proporciona más en los participantes que se conectan todos los días a Internet en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el acceso a Internet de 4 o 5 días dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos. Mientras que la comparativa 4 o 5 días frente a la conectividad de 2 o 3 días gozan de un conocimiento medio mayor favorable a los primeros [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,043$ y Bonferroni $p < 0,037$].

Los participantes que se conectan todos los días tienen un conocimiento medio – alto de los buscadores de video frente a los que acceden 2 o 3 [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad diaria indican un conocimiento más alto frente a los que lo hacen 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,001$]; mientras que la comparación 2 o 3 frente a 4 o 5 días a la semana de acceso a Internet no manifiestan resultados significativos entre las comparativas como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

El alumnado que disfruta de una conectividad a Internet todos los días posee un conocimiento alto de los buscadores de texto en relación a los de 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que gozan de una conexión de 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$]; el contraste entre el acceso de 2 o 3 y 4 o 5 días no proyecta resultados indicativos de significación en el conocimiento de esta herramienta Web 2.0.

El conocimiento medio – alto en los buscadores de presentaciones se delega en los estudiantes que acceden a Internet todos los días frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,004$ y Bonferroni $p = 0,003$]; la conectividad de 2 o 3 días a la semana frente a los 4 o 5 no provoca significación.

El contraste atendiendo al mayor conocimiento en la wiki se proporciona entre el acceso a Internet todos los días y 2 o 3 días, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, la conectividad 4 o 5 días, gozando de mayor conocimiento la conexión diaria [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que 2 o 3 frente a 4 o 5 días a la semana de acceso a Internet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que gozan de una conexión diaria a Internet poseen un conocimiento alto de los foros en relación a los que lo hacen 2 o 3 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,011$ y Bonferroni $p = 0,008$] y frente a los que acceden 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,005$ y Bonferroni $p = 0,004$], la comparación entre la conectividad de 4 o 5, y 2 o 3 días a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en el conocimiento de esta herramienta Web 2.0.

En lo que se refiere al establecimiento de diferencias estadísticamente significativas atendiendo al conocimiento de los participantes, en función de las horas al día de conexión a Internet hemos ejecutado para la misma una Anova ($n.s.=0.05$), los resultados más relevantes se muestran en la tabla 46.

Tabla 46.

Anova del conocimiento de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Conocimiento de once herramientas Web 2.0	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	1 o 2 horas	70	3,26	0,812	F=11,847 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,71	0,949	
	Más de 5 horas	41	4,07	0,936	
Blogs	1 o 2 horas	70	3,45	0,779	F=14,490 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,77	0,960	
	Más de 5 horas	41	4,33	0,747	

Tabla 46. (Continuación)

Anova del conocimiento de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Conocimiento de once herramientas Web 2.0	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Redes sociales y educativas	1 o 2 horas	70	3,78	0,763	F=8,893 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	4,10	0,826	
	Más de 5 horas	41	4,42	0,794	
Editores de video	1 o 2 horas	70	3,18	0,817	F=14,963 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,62	1,019	
	Más de 5 horas	41	4,14	0,915	
Editores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,14	0,799	F=14,411 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,53	1,013	
	Más de 5 horas	41	4,07	0,884	
Buscadores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,35	0,766	F=13,882 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,68	1,017	
	Más de 5 horas	41	4,28	0,959	
Buscadores de video	1 o 2 horas	70	3,26	0,723	F=10,226 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,70	0,965	
	Más de 5 horas	41	4,02	1,102	
Buscadores de texto	1 o 2 horas	70	3,77	0,786	F=10,290 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	4,11	0,770	
	Más de 5 horas	41	4,42	0,698	
Buscadores de presentaciones	1 o 2 horas	70	3,28	0,731	F=12,351 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,57	1,043	
	Más de 5 horas	41	4,14	0,861	
Wiki	1 o 2 horas	70	3,53	0,744	F=10,520 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,89	0,846	
	Más de 5 horas	41	4,26	0,978	
Foros	1 o 2 horas	70	3,47	0,687	F=11,839 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,80	0,949	
	Más de 5 horas	41	4,23	0,751	

El alumnado que se conecta a Internet más de 5 horas al día posee un conocimiento alto de los entornos de aprendizaje virtuales frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001], en contra la comparación entre 3 o 4 horas no es relevante atendiendo las pruebas post hoc aplicadas. Mientras que, los que acceden entre 3 o 4 horas al día indican un conocimiento medio – alto de esta herramienta Web 2.0 frente a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p =0,008 y Bonferroni p =0,006].

La muestra participante que accede más de 5 horas al día a Internet tiene un conocimiento alto de los blog en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los que se conectan entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,003$ y Bonferroni $p = 0,002$]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

El conocimiento alto en las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que el resto de comparaciones no son significativas.

La comparativa entre más de 5 horas y 1 o 2 al día de conexión a Internet es favorable a la primera atendiendo a un conocimiento alto de los editores de video [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste entre 3 o 4 horas al día, propicia, otra vez a la primera [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,013$ y Bonferroni $p = 0,009$]; mientras que en la confrontación entre la conectividad entre 3 o 4 horas y 1 o 2 horas al día, en la que el aumento de horas provoca un conocimiento medio – alto [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,013$ y Bonferroni $p = 0,010$].

Los estudiantes que acceden más de 5 horas al día a Internet gozan de un conocimiento alto de los editores de imágenes frente a los que se conectan 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 presentan un conocimiento más alto los primeros que los segundos [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,008$ y Bonferroni $p = 0,006$]; mientras que la comparación entre 3 o 4 horas al día de conexión frente a 1 o 2, que produce un conocimiento medio – alto en el aumento de horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,028$ y Bonferroni $p = 0,022$] para esta herramienta Web 2.0.

El conocimiento alto en los buscadores de imágenes se promueve más en los participantes que se conectan más de 5 horas al día a Internet en comparación con los que lo hacen 1 o 2 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, con los de entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,003$ y Bonferroni $p = 0,002$]; por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el acceso a Internet entre 3 o 4 horas al día frente a 1 o 2, dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

Los participantes que se conectan a Internet más de 5 horas al día tienen un conocimiento alto de los buscadores de video frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; en contra la comparación entre 3 o 4 horas no es relevante atendiendo las pruebas post hoc aplicadas. Mientras que, los que acceden entre 3 o 4 horas al día indican un conocimiento medio – alto de esta herramienta Web 2.0 frente a los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,013$ y Bonferroni $p = 0,010$].

El alumnado que disfruta de un acceso a Internet de más de 5 horas posee un conocimiento alto de los buscadores de texto en relación a los de 1 o 2 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; por el contrario no se aprecian diferencias estadísticas entre las varianzas de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas al día de conectividad. En tanto que, los que gozan de una conexión de entre 3 o 4 horas al día frente a los de 1 o 2 señalan un conocimiento alto al aumentar las horas de acceso [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,023$ y Bonferroni $p = 0,018$] en esta herramienta Web 2.0.

El conocimiento alto en los buscadores de presentaciones se produce en los estudiantes que acceden a Internet más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,004$ y Bonferroni $p = 0,003$]; la conectividad de entre 3 o 4 horas frente a los de 1 o 2 al día no provoca significación.

El contraste atendiendo a un conocimiento alto de la herramienta Web 2.0 wiki se proporciona entre el acceso a Internet de más de 5 horas y el de 1 o 2 al día, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; en contra la comparación con la conectividad de entre 3 o 4 horas al día no produce resultados significativos en las pruebas post hoc aplicadas. Mientras que, la conexión de entre 3 o 4 horas al día provoca un conocimiento medio – alto frente al de 1 o 2 horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,028$ y Bonferroni $p = 0,023$].

Los estudiantes que disfrutaban de una conexión de más de 5 horas al día a Internet poseen un conocimiento alto de los foros en relación a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y frente a los que acceden entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,023$ y Bonferroni $p = 0,018$]; asimismo, la comparación entre la conectividad de entre 3 o 4 horas al día y 1 o 2, provoca un

conocimiento medio – alto a favor del aumento de horas diarias [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,043$ y Bonferroni $p = 0,036$] de esta herramienta Web 2.0.

Finalmente, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al tipo de conexión o red empleada, aplicando para la misma una prueba T de Student ($n.s.=0.05$), los resultados reflejan datos significativos en todas las herramientas Web 2.0 de este estudio como muestra la tabla 47.

Tabla 47.

T Student del conocimiento de once herramientas Web 2.0 en función del tipo de conexión que emplean los participantes.

Conocimiento de once herramientas Web 2.0	Tipo conexión	N	Media	s	T y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Privada	109	3,43	0,919	T= -3,278 y $p= 0,001$ favorable a la pública
	Pública	79	3,87	0,929	
Blogs	Privada	109	3,58	0,908	T= -3,478 y $p= 0,001$ favorable a la pública
	Pública	79	4,02	0,850	
Redes sociales y educativas	Privada	109	3,90	0,848	T= -2,968 y $p= 0,003$ favorable a la pública
	Pública	79	4,25	0,758	
Editores de video	Privada	109	3,35	0,959	T= -3,671 y $p<0,001$ favorable a la pública
	Pública	79	3,86	0,959	
Editores de imágenes	Privada	109	3,28	0,955	T=-3,831 y $p<0,001$ favorable a la pública
	Pública	79	3,80	0,915	
Buscadores de imágenes	Privada	109	3,40	0,972	T= -5,186 y $p<0,001$ favorable a la pública
	Pública	79	4,08	0,839	
Buscadores de video	Privada	109	3,36	0,984	T= -4,579 y $p<0,001$ favorable a la pública
	Pública	79	3,94	0,812	
Buscadores de texto	Privada	109	3,93	0,792	T= -2,517 y $p=0,012$ favorable a la pública
	Pública	79	4,21	0,777	
Buscadores de presentaciones	Privada	109	3,35	0,918	T= -4,364 y $p<0,001$ favorable a la pública
	Pública	79	3,92	0,895	
Wiki	Privada	109	3,63	0,903	T= -4,153 y $p<0,001$ favorable a la pública
	Pública	79	4,12	0,767	
Foros	Privada	109	3,55	0,871	T= -4,651 y $p<0,001$ favorable a la pública
	Pública	79	4,08	0,748	

Los participantes en este estudio que emplean una red pública para conectarse a Internet indican un conocimiento medio – alto de los entornos de aprendizaje virtuales ($t= -3,278$ y $p=0,001$, $\bar{x} = 3,87$), de los editores de video ($t= -3,671$ y $p<0,001$, $\bar{x} = 3,86$), de los editores de imágenes ($t= -3,831$ y $p<0,001$, $\bar{x} = 3,80$), de los buscadores de video ($t= -4,579$ y $p<0,001$, $\bar{x} = 3,94$) y de los buscadores de presentaciones ($t= -4,374$ y $p<0,001$, $\bar{x} = 3,92$) que las personas que utilizan habitualmente una conexión privada.

Asimismo, el cotejo entre medias revela que el conocimiento en los blogs ($t = -3,478$ y $p = 0,001$, $\bar{x} = 4,02$), en las redes sociales y educativas ($t = -2,968$ y $p = 0,003$, $\bar{x} = 4,25$), en los buscadores de imágenes ($t = -5,186$ y $p < 0,001$, $\bar{x} = 4,08$), en los buscadores de texto ($t = -2,517$ y $p = 0,012$, $\bar{x} = 4,21$), en la wiki ($t = -4,153$ y $p < 0,001$, $\bar{x} = 4,12$) y, en los foros ($t = -4,651$ y $p < 0,001$, $\bar{x} = 4,08$), es alto en el alumnado que emplea frecuentemente la red pública frente a los que utilizan la conexión privada.

2. Uso personal de algunas herramientas

Sevillano (2008, p.3) señala que la revolución tecnológica ha de ser contemplada como una cuestión eminentemente social” este pensamiento pone de manifiesto la creencia de que la Web 2.0 es una Web social; en este sentido, Fumero (2007, p. 16), proponía la red social la estructura sociotécnica que emerge como forma orgánica sobre la que se observan nuevos patrones de uso (...). Una estructura que se impone en todos los ámbitos (personal, laboral/profesional, empresarial o educativo), considerando las aportaciones de estos autores en la relevancia del uso social o particular que se efectuó de las herramientas Web 2.0, mostramos en la tabla 48 los resultados obtenidos en el análisis del uso personal de estas.

Tabla 48.

Uso Personal de la muestra de once herramientas Web 2.0

	N	Media	s
Uso Personal entornos de aprendizaje virtuales	188	3,45	1,166
Uso Personal blogs	188	3,18	1,143
Uso Personal redes sociales y educativas	188	3,90	1,062
Uso Personal editores de video	188	3,25	1,127
Uso Personal editores de imágenes	188	3,19	1,172
Uso Personal buscadores de imágenes	188	3,28	1,141
Uso Personal buscadores de video	188	3,30	1,184
Uso Personal buscadores de texto	188	3,84	1,025
Uso Personal buscadores de presentaciones	188	2,25	1,144
Uso Personal wiki	188	2,56	1,037
Uso Personal foros	188	3,47	1,086

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión uso personal de algunas herramientas Web 2.0. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Casi nunca, 2=A veces, 3=Normalmente, 4=Casi siempre y 5=Siempre y, ha sido obtenida de la propuesta por Morales (2011b).

Los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) usan normalmente cercano a casi siempre, con carácter personal, las redes sociales y educativa ($\bar{x} = 3,90$) y los buscadores de texto ($\bar{x} = 3,84$), mientras que indican que a veces emplean los buscadores de presentaciones ($\bar{x} = 2,25$) y las wikis ($\bar{x} = 2,56$). Asimismo, señalan que normalmente utilizan los foros ($\bar{x} = 3,47$), entornos de aprendizaje virtuales ($\bar{x} = 3,45$), los buscadores de video ($\bar{x} = 3,30$), los buscadores de imágenes ($\bar{x} = 3,28$), los editores de video ($\bar{x} = 3,25$), los editores de imágenes ($\bar{x} = 3,19$) y los blogs ($\bar{x} = 3,18$) de forma personal.

A continuación, hemos tratado de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo del alumnado, aplicando una prueba T de Student (n.s.=0.05) cuyos resultados han revelado que el sexo no es una variable que provoque diferencia alguna en la dimensión de uso personal de once herramientas Web 2.0 propuestas.

Seguidamente, requerido por la vinculación de este grupo de discentes en distintos niveles, hemos realizado una Anova (n.s.=0.05) obteniendo los siguientes valores representativos que se muestran en la tabla 49.

Tabla 49.

Anova del uso personal de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se vincula el alumnado.

Uso personal de once herramientas Web 2.0	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Primero	52	3,74	0,732	F= 2,659 y p=0,049 favorable a primero
	Segundo	50	3,52	1,038	
	Tercero	46	3,35	1,521	
	Cuarto	40	3,10	1,206	
Redes sociales y educativas	Primero	52	4,24	1,008	F=6,828 y p<0,001 favorable a primero y segundo
	Segundo	50	4,17	0,706	
	Tercero	46	3,61	1,201	
	Cuarto	40	3,50	1,110	
Buscadores de texto	Primero	52	4,15	0,920	F=4,873 y p=0,003 favorable a primero
	Segundo	50	4,04	0,816	
	Tercero	46	3,57	1,188	
	Cuarto	40	3,55	1,041	
Wiki	Primero	52	3,78	0,718	F= 4,511 y p=0,004 favorable a primero y segundo
	Segundo	50	3,71	1,035	
	Tercero	46	3,59	1,203	
	Cuarto	40	3,07	1,045	

Tabla 49. (Continuación)

Anova del uso personal de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se vincula el alumnado.

Uso personal de once herramientas Web 2.0	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Foros	Primero	52	3,69	0,797	F=6,429 y p<0,001 favorable a primero y segundo
	Segundo	50	3,69	1,020	
	Tercero	46	3,53	1,206	
	Cuarto	40	2,86	1,138	

El alumnado que cursa primero usa de manera personal normalmente los entornos de aprendizaje en comparación con el resto de alumnos que se adscriben a cuarto [no se aprecian resultados significativos para Scheffé, en cambio Bonferroni Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,042$], por el contrario no se evidencian datos indicativos con la comparación de varianzas del resto de los cursos.

Los estudiantes pertenecientes al primer curso señalan que, de forma personal, usan casi siempre las redes sociales y educativas con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,019$ y Bonferroni $p=0,010$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,007$ y Bonferroni: Primero (I) – Cuarto (J) con $p=0,003$]; en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Sin embargo, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de cuarto, empleando casi siempre este tipo de herramienta Web 2.0 [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p=0,019$ y Bonferroni: con $p=0,010$] de forma personal.

Asimismo, los buscadores de texto se usa casi siempre más por la muestra de primero que por la de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,034$ y Bonferroni $p=0,020$] y, cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,038$ y Bonferroni $p=0,023$] de manera personal; por el contrario las comparaciones múltiples realizadas con segundo no arrojan datos relevantes.

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indican un uso, personal, normal de la wiki con respecto a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,010$ y Bonferroni: Primero (I) – Cuarto (J) con $p=0,005$], de la misma forma, el alumnado de segundo usa normalmente esta herramienta frente a los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p=0,028$ y Bonferroni: Segundo (I) – Cuarto (J) con $p=0,015$] de forma personal; en tanto que la comparación con el nivel de tercero no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni.

Por último, los foros estudiada desde el uso personal es empleada normalmente en el alumnado de primero que en el de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,001$], mientras que, la misma herramienta es utilizada normalmente, de manera personal, por los estudiantes de segundo frente a los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p = 0,002$ y Bonferroni: Segundo (I) – Cuarto (J) con $p = 0,001$]; en cambio no podemos afirmar los mismos resultados para el curso de tercero dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

El resto de herramientas Web 2.0, (blog, editores y buscadores de video, editores y buscadores de imágenes y buscadores de presentaciones) no revelan diferencias significativas del uso personal en relación al curso al que se vinculan, en otros términos, la Anova no refleja resultados relevantes.

Igualmente, el análisis de comparaciones entre la dimensión del uso personal de las once herramientas Web 2.0 y la procedencia de la muestra a través de la prueba inferencial T de Student ($n.s.=0.05$) no provoca datos significativos. Asimismo, la replicación de esta prueba, en la variable tipo de vivienda no arroja resultados indicativos en ninguna herramienta.

Considerando en esta ocasión el dispositivo que emplea habitualmente la muestra participante, hemos efectuado una Anova ($n.s.=0.05$) obteniendo los siguientes datos distintivos que se muestran en la tabla 50.

Tabla 50.

Anova del uso personal de once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión.

Uso personal de once herramientas Web 2.0	Acceso a Internet	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Blogs	Móvil	47	3,52	1,092	F=3,760 y $p=0,025$ favorable al acceso en móvil
	Pc	130	3,03	1,131	
	Tablet	11	3,42	1,240	
Redes sociales y educativas	Móvil	47	4,42	0,758	F=8,493 y $p<0,001$ favorable al acceso en móvil
	Pc	130	3,74	1,080	
	Tablet	11	3,67	1,303	
Editores de video	Móvil	47	3,62	1,028	F=4,131 y $p=0,017$ favorable al acceso en móvil
	Pc	130	3,10	1,113	
	Tablet	11	3,42	1,379	
Editores de imágenes	Móvil	47	3,62	1,067	F= 5,197 y $p=0,006$ favorable al acceso en móvil
	Pc	130	3,01	1,163	
	Tablet	11	3,33	1,303	

Tabla 50. (Continuación)

Anova del uso personal de once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión.

Uso personal de once herramientas Web 2.0	Acceso a Internet	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Buscadores de imágenes	Móvil	47	3,70	1,035	F= 5,215 y p=0,006 favorable al acceso en móvil
	Pc	130	3,11	1,122	
	Tablet	11	3,42	1,379	
Buscadores de video	Móvil	47	3,76	1,080	F= 5,533 y p=0,005 favorable al acceso en móvil
	Pc	130	3,12	1,172	
	Tablet	11	3,33	1,303	
Buscadores de texto	Móvil	47	4,24	0,797	F= 5,286 y p=0,006 favorable al acceso en móvil
	Pc	130	3,70	1,053	
	Tablet	11	3,83	1,193	
Buscadores de presentaciones	Móvil	47	3,66	1,042	F= 4,637 y p=0,011 favorable al acceso en móvil
	Pc	130	3,09	1,137	
	Tablet	11	3,25	1,288	
Wiki	Móvil	47	4,04	0,832	F= 8,023 y p<0,001 favorable al acceso en móvil
	Pc	130	3,38	1,044	
	Tablet	11	3,67	1,155	
Foros	Móvil	47	3,96	0,903	F=7,961 y p<0,001 favorable al acceso en móvil
	Pc	130	3,28	1,096	
	Tablet	11	3,67	1,073	

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet usa, de forma personal, normalmente los blogs en relación a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,033$ y Bonferroni $p = 0,027$]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que dispone de un móvil para la conexión a Internet usa personalmente casi siempre las redes sociales y educativas en comparación con los del Pc en todas sus modalidades ordenador de mesa, portátil o netbook [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

El uso normal en los editores de video se confiere en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet respecto a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,020$ y Bonferroni $p = 0,016$] de manera personal, la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

La comparativa atendiendo al uso normal o casi siempre, desde el ámbito personal, de los editores de imágenes se proporciona entre el móvil y el Pc, siendo el primer dispositivo más favorable, [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,007$ y Bonferroni $p = 0,005$]; en contra el dispositivo Tablet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que emplean el móvil como dispositivo de acceso a Internet usan normalmente o casi siempre los buscadores de imágenes frente a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,007$ y Bonferroni $p = 0,005$]; mientras que la Tablet como dispositivo en todas sus comparaciones no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas para esta herramienta Web 2.0.

El uso normal o casi siempre de los buscadores de video se proporciona más en los participantes que disponen de un móvil para la conexión a Internet en comparación con los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,005$ y Bonferroni $p = 0,003$] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

Los participantes que utilizan habitualmente el móvil como dispositivo de acceso a Internet usan casi siempre los buscadores de texto, de manera personal, frente a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,006$ y Bonferroni $p = 0,004$]; mientras que las distintas comparaciones con el dispositivo Tablet no manifiestan resultados significativos entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet usa normalmente de forma personal los buscadores de presentaciones en relación a los que utilizan el Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,011$ y Bonferroni $p = 0,008$]; el contraste entre el móvil y la Tablet no proyecta resultados indicativos de significación en el uso personal de esta herramienta Web 2.0.

El uso personal casi siempre de la wiki se delega en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet frente a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

El contraste atendiendo al uso normal o casi siempre de los foros, de manera personal, se proporciona entre el móvil y el Pc, siendo el primer dispositivo más favorable, [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que la Tablet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los entornos de aprendizaje virtuales como tipo de herramienta Web 2.0 no reflejan resultados significativos en las comparaciones de varianza en función de los dispositivos analizados en este estudio en referencia al uso personal que los participantes realizan.

Del mismo modo, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo a los días de la semana de conexión a Internet, aplicando para la misma una Anova (n.s.=0.05), los resultados obtenidos se muestran a continuación.

Tabla 51.

Anova del uso personal de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Uso personal de once herramientas Web 2.0	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	2 o 3 días	25	2,56	1,311	F= 28,038 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,02	1,116	
	Todos los días	101	3,94	0,893	
Blogs	2 o 3 días	25	2,37	1,079	F= 19,974 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	2,83	1,061	
	Todos los días	101	3,59	1,031	
Redes sociales y educativas	2 o 3 días	25	2,93	1,107	F= 21,133 y p<0,001 favorable al acceso todos los días y 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,76	0,946	
	Todos los días	101	4,25	0,944	
Editores de video	2 o 3 días	25	2,33	1,000	F= 23,472 y p<0,001 favorable al acceso todos los días y 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	2,94	1,080	
	Todos los días	101	3,68	0,981	
Editores de imágenes	2 o 3 días	25	2,41	1,217	F= 20,070 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	2,80	1,011	
	Todos los días	101	3,62	1,073	
Buscadores de imágenes	2 o 3 días	25	2,33	0,961	F= 21,891 y p<0,001 favorable al acceso todos los días y 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,00	1,095	
	Todos los días	101	3,69	1,018	
Buscadores de video	2 o 3 días	25	2,37	1,182	F= 18,933 y p<0,001 favorable al acceso todos los días y 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,03	1,067	
	Todos los días	101	3,70	1,079	
Buscadores de texto	2 o 3 días	25	2,89	0,892	F= 31,040 y p<0,001 favorable al acceso todos los días y 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,55	1,040	
	Todos los días	101	4,27	0,799	
Buscadores de presentaciones	2 o 3 días	25	2,41	1,217	F= 17,813 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	2,97	1,067	
	Todos los días	101	3,63	1,008	

Tabla 51. (Continuación)

Anova del uso personal de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Uso personal de once herramientas Web 2.0	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Wiki	2 o 3 días	25	2,85	1,027	F= 18,878 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,26	1,027	
	Todos los días	101	3,93	0,887	
Foros	2 o 3 días	25	3,00	1,074	F= 11,055 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,15	1,011	
	Todos los días	101	3,79	1,039	

El alumnado que se conecta a Internet todos los días usa, en el ámbito personal, normalmente o casi siempre los entornos de aprendizaje virtuales frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y a los que lo hacen 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001]; por el contrario la comparación entre el acceso 2 o 3 días y 4 o 5 no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que accede todos los días a Internet usa normalmente los blog en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y con los de 4 o 5 días, de manera personal [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001]; la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 días a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en el uso personal de esta herramienta Web 2.0.

El uso, en el ámbito personal, casi siempre de las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan todos los días a Internet contra los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y con los que acceden 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p =0,007 y Bonferroni p =0,005]; de la misma forma, el cotejo entre 4 o 5 días y 2 o 3 días de conexión a Internet revela que los primeros sostienen un uso personal normalmente mayor los segundos [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) p =0,001 y Bonferroni p =0,001].

La comparativa al considerar el uso personal en los editores de video que proporciona la conexión a Internet todos los días frente a 2 o 3 días a la semana, es favorable al primer tipo de acceso dado que la frecuencia del mismo es normalmente, [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y, el contraste todos los días y 4 o 5 días a la semana, propicia a

la primera [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que la confrontación entre la conectividad 4 o 5 días y 2 o 3 días, la cual favorece al primer tipo de conexión a Internet [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,035$ y Bonferroni $p = 0,029$] en el uso personal de esta herramienta.

Los estudiantes que acceden todos los días a Internet disfrutan de un uso personal normal de los editores de imágenes frente a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad diaria frente a los de 4 o 5 días presentan un uso normal en el ámbito personal los primeros respecto a los segundos [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 días no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

El uso personal en los buscadores de imágenes se proporciona más en los participantes que se conectan todos los días a Internet en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], igualmente el contraste con el acceso a Internet de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. Mientras que la comparativa 4 o 5 días frente a la conectividad de 2 o 3 días gozan de un uso personal mayor favorable a los primeros [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,021$ y Bonferroni $p = 0,016$].

Los participantes que se conectan todos los días tienen un uso, en el ámbito personal, normal de los buscadores de video frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad diaria indican un uso más alto frente a los que lo hacen 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; asimismo, la comparativa 4 o 5 frente a la conectividad de 2 o 3 días gozan de un uso personal mayor favorable a los primeros [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,032$ y Bonferroni $p = 0,026$].

El alumnado que disfruta de una conectividad a Internet todos los días usa casi siempre de forma personal los buscadores de texto en relación a los de 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que gozan de una conexión de 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; el contraste entre el acceso de 4 o 5 y 2 o 3 días [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,007$ y Bonferroni $p = 0,005$], favorable al uso normal en el acceso de más días.

En el ámbito personal, el uso normal de los buscadores de presentaciones se delega en los estudiantes que acceden a Internet todos los días frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; la conectividad de 2 o 3 a la semana frente a los 4 o 5 días no provoca significación.

El contraste atendiendo al mayor uso personal en la wiki se proporciona entre el acceso a Internet todos los días y 2 o 3 días, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, la conectividad 4 o 5 días, gozando de mayor uso la conexión diaria [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que 2 o 3 frente a 4 o 5 días a la semana de acceso a Internet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que gozan de una conexión diaria a Internet usan normalmente de forma personal los foros en relación a los que lo hacen 2 o 3 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,001$] y frente a los que acceden 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,002$], la comparación entre la conectividad de 4 o 5 y 2 o 3 días a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en el uso de esta herramienta Web 2.0.

Por lo que se refiere al establecimiento de diferencias estadísticamente significativas atendiendo al uso personal de los participantes en función de las horas al día de conexión a Internet hemos ejecutado para la misma una Anova ($n.s.=0.05$), los resultados más relevantes se muestran en la tabla 52.

Tabla 52.

Anova del uso personal de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Uso personal de once herramientas Web 2.0	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	1 o 2 horas	70	3,00	1,085	F= 16,253 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,46	1,135	
	Más de 5 horas	41	4,19	0,982	
Blogs	1 o 2 horas	70	2,84	1,060	F= 10,959 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,15	1,145	
	Más de 5 horas	41	3,81	1,029	

Tabla 52. (Continuación)

Anova del uso personal de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Uso personal de once herramientas Web 2.0	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Redes sociales y educativas	1 o 2 horas	70	3,59	1,046	F= 9,986 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,89	1,042	
	Más de 5 horas	41	4,47	0,909	
Editores de video	1 o 2 horas	70	2,84	0,951	F= 15,997 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,24	1,171	
	Más de 5 horas	41	3,98	0,963	
Editores de imágenes	1 o 2 horas	70	2,80	1,047	F= 13,802 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,16	1,160	
	Más de 5 horas	41	3,91	1,087	
Buscadores de imágenes	1 o 2 horas	70	2,89	0,959	F= 13,228 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,27	1,187	
	Más de 5 horas	41	3,95	1,045	
Buscadores de video	1 o 2 horas	70	2,91	1,075	F= 12,422 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,29	1,138	
	Más de 5 horas	41	3,98	1,165	
Buscadores de texto	1 o 2 horas	70	3,51	1,037	F= 11,746 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,84	1,012	
	Más de 5 horas	41	4,42	0,763	
Buscadores de presentaciones	1 o 2 horas	70	2,91	1,062	F= 13,053 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,18	1,090	
	Más de 5 horas	41	3,95	1,090	
Wiki	1 o 2 horas	70	3,18	0,927	F= 14,734 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,59	1,054	
	Más de 5 horas	41	4,19	0,880	
Foros	1 o 2 horas	70	3,18	1,025	F= 10,885 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,41	1,065	
	Más de 5 horas	41	4,09	0,996	

El alumnado que se conecta a Internet más de 5 horas al día usa casi siempre, de forma personal, los entornos de aprendizaje virtuales frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001], o la conectividad 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) p =0,002 y Bonferroni p =0,002]. Mientras que, los que acceden entre 3 o 4 horas al día indican un uso normal de esta herramienta Web 2.0 frente a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p =0,031 y Bonferroni p =0,025].

La muestra participante que accede más de 5 horas al día a Internet tiene un uso personal de frecuencia normal acercándose a casi siempre de los blog en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los que se conectan entre 3 o 4 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,006$ y Bonferroni $p = 0,004$]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

El uso personal en las redes sociales y educativas la mayoría de las veces se asigna a los estudiantes que se conectan más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los que acceden entre 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,012$ y Bonferroni $p = 0,009$]; mientras que el resto de comparaciones no son significativas.

La comparativa entre más de 5 horas y 1 o 2 al día de conexión a Internet es favorable a la primera atendiendo a un uso normal dirigiéndose a la regularidad de los editores de video [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste entre 3 o 4 horas al día, propicia, otra vez a la primera [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$]; mientras que en la confrontación entre la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 horas al día no es relevante atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

Los estudiantes que acceden más de 5 horas al día a Internet gozan de un uso, en el ámbito personal, la mayoría de las veces de los editores de imágenes frente a los que se conectan 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 horas presentan un uso más alto los primeros que los segundos [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,001$]; por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el acceso a Internet entre 3 o 4 horas al día frente a 1 o 2, dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

Un uso personal cercano a regular en los buscadores de imágenes se promueve más en los participantes que se conectan más de 5 horas al día a Internet en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, con los de entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,004$ y Bonferroni $p = 0,003$]; por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el acceso a

Internet entre 3 o 4 horas al día frente a 1 o 2, dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

Los participantes que se conectan a Internet más de 5 horas al día tienen un uso personal próximo a casi regular de los buscadores de video frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que gozan de una conectividad entre 3 o 4 horas día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,006$ y Bonferroni $p = 0,004$]; en contra la comparación entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día no es relevante atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

El alumnado que disfruta de un acceso a Internet de más de 5 horas usa en el ámbito personal de forma regular los buscadores de texto en relación a los de 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de entre 3 o 4 horas Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,008$ y Bonferroni $p = 0,006$]; por el contrario no se aprecian diferencias estadísticas entre las varianzas de 1 o 2 horas y entre 3 o 4 al día de conectividad para esta herramienta Web 2.0.

El uso personal la mayoría de las veces en los buscadores de presentaciones se produce en los estudiantes que acceden a Internet más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$]; la conectividad de entre 3 o 4 frente a los de 1 o 2 horas al día no provoca significación.

El contraste atendiendo a un uso casi siempre, en el ámbito personal, de la herramienta Web 2.0 wiki se proporciona entre el acceso a Internet de más de 5 horas y el de 1 o 2 al día, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,005$ y Bonferroni $p = 0,004$]. Mientras que, la conexión de entre 3 o 4 horas al día provoca un normal frente al de 1 o 2 horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,033$ y Bonferroni $p = 0,028$].

Los estudiantes que disfrutan de una conexión de más de 5 horas al día a Internet usan la mayoría de las veces de manera personal los foros en relación a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y frente a los que acceden entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,003$ y

Bonferroni $p = 0,002$]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

En último lugar, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al tipo de conexión o red empleada, aplicando para la misma la prueba T de Student ($n.s.=0.05$), los resultados reflejan los siguientes datos indicativos en la mayoría de las herramientas Web 2.0 de este estudio como muestra la tabla 53.

Tabla 53.

T Student del uso personal de once herramientas Web 2.0 en función del tipo de conexión que emplean los participantes.

Uso personal de once herramientas Web 2.0	Tipo conexión	N	Media	s	T y p de los grupos favorables
Blogs	Privada	109	3,01	1,112	T= -2,444 y $p=0,015$ favorable a pública
	Pública	79	3,40	1,152	
Redes sociales y educativas	Privada	109	3,76	1,121	T= -2,389 y $p=0,018$ favorable a pública
	Pública	79	4,11	0,944	
Editores de video	Privada	109	3,10	1,068	T= -2,304 y $p=0,022$ favorable a pública
	Pública	79	3,46	1,177	
Editores de imágenes	Privada	109	3,03	1,158	T= -2,274 y $p=0,024$ favorable a pública
	Pública	79	3,40	1,163	
Buscadores de imágenes	Privada	109	3,09	1,113	T= -2,787 y $p=0,006$ favorable a pública
	Pública	79	3,54	1,135	
Buscadores de video	Privada	109	3,07	1,153	T= -3,239 y $p=0,001$ favorable a pública
	Pública	79	3,61	1,162	
Buscadores de presentaciones	Privada	109	3,10	1,116	T= -2,194 y $p=0,029$ favorable a pública
	Pública	79	3,45	1,155	
Wiki	Privada	109	3,39	1,015	T= -2,775 y $p=0,006$ favorable a pública
	Pública	79	3,80	1,027	
Foros	Privada	109	3,26	1,093	T= -3,293 y $p=0,001$ favorable a pública
	Pública	79	3,76	1,013	

Los participantes en este estudio que emplean una red pública para conectarse a Internet indican un uso normal, en el ámbito personal, de los blogs ($t = -2,444$ y $p=0,015$, $\bar{x} = 3,40$), de los editores de video ($t = -2,304$ y $p=0,022$, $\bar{x} = 3,46$), de los editores de imágenes ($t = -2,274$ y $p=0,024$, $\bar{x} = 3,46$), de los buscadores de imágenes ($t = -2,787$ y $p=0,006$, $\bar{x} = 3,54$), de los buscadores de video ($t = -3,239$ y $p=0,001$, $\bar{x} = 3,61$) y, de los buscadores de presentaciones ($t = -2,194$ y $p=0,029$, $\bar{x} = 3,45$) que las personas que utilizan habitualmente una conexión privada.

Asimismo, el cotejo entre medias revela que el uso personal en las redes sociales y educativas ($t = -2,389$ y $p=0,018$, $\bar{x} = 4,11$), en la wiki ($t = -2,775$ y $p=0,006$, $\bar{x} = 3,80$) y, en los foros

($t = -3,293$ y $p = 0,001$, $\bar{x} = 3,76$), es normal o casi regular en el alumnado que emplea frecuentemente la red pública frente a los que utilizan la conexión privada.

Contrariamente a estos resultados, los entornos de aprendizaje virtuales y los buscadores de texto, no arrojan datos significativos en la comparación de medias en función del tipo de conexión empleada considerando el uso personal que indican los participantes.

3. Uso académico de las once herramientas Web

Esteve y Gisbert (2011, p. 66) indican que una adecuada utilización de las TIC en el proceso formativo favorece el aprendizaje centrado en el alumno y su trabajo activo y participativo, esta idea reflejada para la educación universitaria enfatiza el uso de la tecnología, en particular para las herramientas Web 2.0, el uso de las mismas como aseveran estos autores favorece el desarrollo de diversas competencias. En este punto se exponen los resultados señalados por los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) atendiendo al uso académico que realizan de estas herramientas.

Tabla 54.

Uso Académico de los participantes de once herramientas Web 2.0

	N	Media	s
Uso Académico entornos de aprendizaje virtuales	188	3,85	0,950
Uso Académico blogs	188	3,70	0,925
Uso Académico redes sociales y educativas	188	3,78	1,040
Uso Académico editores de video	188	3,61	0,951
Uso Académico editores de imágenes	188	3,60	1,039
Uso Académico buscadores de imágenes	188	3,59	0,990
Uso Académico buscadores de video	188	3,61	1,048
Uso Académico buscadores de texto	188	3,82	0,947
Uso Académico buscadores de presentaciones	188	3,65	1,013
Uso Académico wiki	188	2,71	0,945
Uso Académico foros	188	3,69	1,035

El alumnado participante en este estudio usan normalmente próximo a regularmente, con carácter académico, los entornos de aprendizaje virtuales ($\bar{x} = 3,85$), los buscadores de texto ($\bar{x} = 3,82$), las redes sociales y educativa ($\bar{x} = 3,78$), los blogs ($\bar{x} = 3,70$), los foros ($\bar{x} = 3,69$), los

buscadores de presentaciones ($\bar{x} = 3,65$), los editores de video y los buscadores de video (ambos $\bar{x} = 3,61$), los editores de imágenes ($\bar{x} = 3,60$) y los buscadores de imágenes ($\bar{x} = 3,59$); mientras que indican que a veces emplean la wiki ($\bar{x} = 2,71$) de forma personal.

Seguidamente, hemos tratado de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo del alumnado, aplicando una prueba T de Student ($n.s.=0.05$) cuyos resultados han revelado que el sexo no es una variable que provoque diferencia alguna en la dimensión de uso académico de las herramientas Web 2.0 analizadas en este estudio.

Posteriormente, considerando la adscripción de este grupo de alumnos en distintos niveles, hemos realizado una Anova ($n.s.=0.05$) obteniendo los siguientes valores representativos que se muestran en la tabla 55.

Tabla 55.

Anova del uso académico de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se vincula el alumnado.

Uso académico de once herramientas Web 2.0	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Primero	52	4,15	0,787	F= 4,195 y p=0,007 favorable a primero
	Segundo	50	3,96	0,740	
	Tercero	46	3,55	1,205	
	Cuarto	40	3,71	0,918	
Blogs	Primero	52	4,00	0,752	F= 3,716 y p=0,012 favorable a primero
	Segundo	50	3,77	0,807	
	Tercero	46	3,53	1,189	
	Cuarto	40	3,45	0,803	
Redes sociales y educativas	Primero	52	4,15	0,960	F= 4,611 y p=0,004 favorable a primero
	Segundo	50	3,87	0,886	
	Tercero	46	3,53	1,239	
	Cuarto	40	3,50	0,917	
Buscadores de texto	Primero	52	4,09	0,807	F= 3,821 y p =0,011 favorable a primero
	Segundo	50	3,94	0,802	
	Tercero	46	3,55	1,189	
	Cuarto	40	3,64	0,850	
Wiki	Primero	52	4,06	0,712	F= 4,061 y p=0,008 favorable a primero
	Segundo	50	3,73	0,910	
	Tercero	46	3,49	1,189	
	Cuarto	40	3,52	0,804	
Foros	Primero	52	3,96	0,800	F= 3,269 y p=0,022 favorable a primero
	Segundo	50	3,69	1,039	
	Tercero	46	3,73	1,201	
	Cuarto	40	3,31	1,00	

El alumnado que cursa primero usa, académicamente, la mayoría de la veces los entornos de aprendizaje en comparación con el resto de alumnos que se adscriben a tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,014$ y Bonferroni $p=0,007$], por el contrario no se evidencia datos indicativos con la comparación de varianzas del resto de los cursos.

Los estudiantes pertenecientes al primer curso señalan que, de forma académica, usan casi siempre los blogs con respecto a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p =0,038$ y Bonferroni: Primero (I) – Cuarto (J) con $p =0,022$]; en tanto que la comparación con el nivel de segundo y tercero no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni.

La muestra adscrita a primero señalan que, en el ámbito académico, usa regularmente las redes sociales y educativas con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,023$ y Bonferroni $p=0,012$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p =0,0024$ y Bonferroni: Primero (I) – Cuarto (J) con $p =0,013$]; en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en las pruebas post hoc aplicadas.

La herramienta Web 2.0 buscadores de texto se usa casi siempre más por el alumnado de primero que por el de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,032$ y Bonferroni $p=0,018$] en el ámbito académico; por el contrario las comparaciones múltiples realizadas con segundo y cuarto no arrojan datos relevantes.

Asimismo, los estudiantes pertenecientes al primer curso indican un uso, académico, regular de la wiki con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,022$ y Bonferroni $p=0,012$]; en tanto que la comparación con el nivel de segundo y cuarto no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni.

Por último, los foros estudiados desde el uso académico, son más empleados normalmente en el alumnado de primero que en el de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p =0,023$ y Bonferroni $p =0,013$]; en cambio no podemos afirmar los mismos resultados para el curso de tercero y segundo dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

Las herramientas Web 2.0 editores y buscadores de video, editores y buscadores de imágenes y buscadores de presentaciones no revelan diferencias significativas del uso académico en relación al curso al que se vinculan, en otros términos, la Anova no refleja resultados relevantes.

Por otro lado, el análisis de comparaciones entre la dimensión del uso académico de once herramientas Web 2.0 y la procedencia de la muestra a través de la prueba inferencial T de Student

(n.s.=0.05) no provoca datos significativos. Asimismo, la replicación de esta prueba, en la variable tipo de vivienda no arroja resultados indicativos en ninguna herramienta.

Teniendo en cuenta el dispositivo que emplea frecuentemente los estudiantes de esta investigación, hemos ejecutado una Anova (n.s.=0.05) obteniendo los siguientes datos distintivos que se muestran en la tabla 56.

Tabla 56.

Anova del uso académico de once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión.

Uso académico de once herramientas Web 2.0	Acceso a Internet	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Móvil	47	4,22	0,815	F= 6,677 y p=0,002 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,69	0,944	
	Tablet	11	4,17	1,115	
Blogs	Móvil	47	4,08	0,853	F= 6,781 y p=0,001 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,55	0,899	
	Tablet	11	3,92	1,084	
Redes sociales y educativas	Móvil	47	4,22	0,840	F= 8,305 y p<0,001 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,58	1,048	
	Tablet	11	4,17	1,115	
Editores de video	Móvil	47	4,00	0,881	F=7,973 y p<0,001 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,44	0,922	
	Tablet	11	4,00	1,044	
Editores de imágenes	Móvil	47	4,06	0,935	F=9,669 y p<0,001 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,39	1,010	
	Tablet	11	4,08	1,084	
Buscadores de imágenes	Móvil	47	4,00	0,857	F= 8,164 y p<0,001 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,41	0,982	
	Tablet	11	4,00	1,044	
Buscadores de video	Móvil	47	4,04	0,968	F= 8,568 y p<0,001 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,41	1,019	
	Tablet	11	4,08	1,084	
Buscadores de texto	Móvil	47	4,20	0,782	F= 6,433 y p=0,002 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,66	0,957	
	Tablet	11	4,00	1,044	
Buscadores de presentaciones	Móvil	47	4,10	0,839	F= 9,586 y p<0,001 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,45	1,007	
	Tablet	11	4,08	1,084	
Wiki	Móvil	47	4,08	0,877	F= 6,604 y p=0,002 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,55	0,923	
	Tablet	11	4,00	1,044	

Tabla 56. (Continuación)

Anova del uso académico de once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión.

Uso académico de once herramientas Web 2.0	Acceso a Internet	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Foros	Móvil	47	4,12	0,918	F=7,910 y p<0,001 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,50	1,023	
	Tablet	11	4,08	1,084	

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet usa, de forma académica, la mayoría de veces los entornos de aprendizaje virtuales en relación a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p =0,003 y Bonferroni p =0,002]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

Los estudiantes que disponen para el acceso a Internet del móvil usan, académicamente, de manera regular los blogs en relación a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p =0,002 y Bonferroni p =0,001]; mientras que, el dispositivo Tablet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

La muestra participante que dispone de un móvil para la conexión a Internet usa, en el ámbito académico, casi siempre las redes sociales y educativas en comparación con los del Pc en todas sus modalidades ordenador de mesa, portátil o netbook [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p =0,001 y Bonferroni p =0,001] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

El uso, académico, en la mayoría de las veces de los editores de video se confiere en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet respecto a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p =0,001 y Bonferroni p =0,001], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

La comparativa atendiendo al uso regular, con carácter académico, de los editores de imágenes se proporciona entre el móvil y el Pc, siendo el primer dispositivo más favorable, [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001]; en contra el dispositivo Tablet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que emplean el móvil como dispositivo de acceso a Internet usan casi siempre los buscadores de imágenes frente a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p =0,001 y Bonferroni p =0,001] de manera académica; mientras que la Tablet como dispositivo en todas sus

comparaciones no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas para esta herramienta Web 2.0.

El uso académico regular de los buscadores de video se proporciona más en los participantes que disponen de un móvil para la conexión a Internet en comparación con los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

Los participantes que utilizan habitualmente el móvil como dispositivo de acceso a Internet usan académicamente la mayoría de las veces los buscadores de texto frente a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,002$]; mientras que las distintas comparaciones con el dispositivo Tablet no manifiestan resultados significativos entre las comparaciones como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet usa regularmente de forma académica los buscadores de presentaciones en relación a los que utilizan el Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; el contraste entre el móvil y la Tablet no proyecta resultados indicativos de significación en el uso académico de esta herramienta Web 2.0.

El uso académico la mayoría de las veces de la wiki se delega en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet frente a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,003$ y Bonferroni $p = 0,002$], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

El contraste atendiendo al uso regular de los foros, de manera académica, se proporciona entre el móvil y el Pc, siendo el primer dispositivo más favorable, [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$]; mientras que la Tablet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Igualmente, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo a los días de la semana de conexión a Internet, aplicando para la misma una Anova ($n.s.=0.05$), los resultados obtenidos se muestran a continuación.

Tabla 57.

Anova del uso académico de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Uso académico de once herramientas Web 2.0	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	2 o 3 días	25	3,04	0,980	F=25,830 y p<0,001 favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,59	0,894	
	Todos los días	101	4,23	0,784	
Blogs	2 o 3 días	25	3,07	1,107	F=11,041 y p<0,001 favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,59	0,841	
	Todos los días	101	3,93	0,843	
Redes sociales y educativas	2 o 3 días	25	2,89	0,974	F=19,267 y p<0,001 favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,61	0,926	
	Todos los días	101	4,11	0,969	
Editores de video	2 o 3 días	25	2,93	1,035	F=12,811 y p<0,001 favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,48	0,789	
	Todos los días	101	3,87	0,927	
Editores de imágenes	2 o 3 días	25	2,81	0,879	F=12,135 y p<0,001 favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,53	0,898	
	Todos los días	101	3,85	1,058	
Buscadores de imágenes	2 o 3 días	25	2,89	1,086	F= 11,644 y p<0,001 favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,48	0,846	
	Todos los días	101	3,84	0,958	
Buscadores de video	2 o 3 días	25	2,85	0,989	F=11,030 y p<0,001 favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,53	0,898	
	Todos los días	101	3,85	1,058	
Buscadores de texto	2 o 3 días	25	3,15	1,167	F=14,553 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,64	0,816	
	Todos los días	101	4,10	0,850	
Buscadores de presentaciones	2 o 3 días	25	2,93	0,917	F=13,424 y p<0,001 favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,48	0,916	
	Todos los días	101	3,93	0,988	
Wiki	2 o 3 días	25	3,04	1,055	F=13,572 y p<0,001 favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,56	0,897	
	Todos los días	101	3,98	0,839	

Tabla 57. (Continuación)

Anova del uso académico de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Uso académico de once herramientas Web 2.0	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Foros	2 o 3 días	25	3,15	1,027	F=5,172 y p=0,006 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,67	0,865	
	Todos los días	101	3,85	1,094	

El alumnado que se conecta a Internet todos los días usa, en el ámbito académico, regularmente los entornos de aprendizaje virtuales frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que lo hacen 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; asimismo, los que realizan una conectividad de 4 o 5 días utilizan normalmente esta herramienta Web 2.0 contra el acceso 2 o 3 días que usan menos esta herramienta [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,019$ y Bonferroni $p = 0,014$].

La muestra participante que accede todos los días a Internet usa normalmente casi regularmente los blog en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de 4 o 5 días, de manera académica [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,048$ y Bonferroni $p = 0,042$]; por otro lado, la comparación entre la conectividad de 4 o 5 y 2 o 3 días a la semana proyecta resultados indicativos de significación en el uso académico de esta herramienta Web 2.0, favorable a los primeros [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,039$ y Bonferroni $p = 0,033$].

El uso, en el ámbito académico, la mayoría de las veces de las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan todos los días a Internet contra los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los que acceden 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,004$ y Bonferroni $p = 0,003$]; de la misma forma, el cotejo entre 4 o 5 y 2 o 3 días de conexión a Internet revela que los primeros sostienen un uso académico normal mayor a los segundos [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,005$ y Bonferroni $p = 0,004$].

La comparativa al considerar el uso académico en los editores de video que proporciona la conexión a Internet todos los días frente a 2 o 3 días a la semana, es favorable al primer tipo de acceso, [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste

todos los días y 4 o 5 días a la semana, propicia a la primera [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,027$ y Bonferroni $p = 0,022$]; mientras que la confrontación entre la conectividad 4 o 5 días y 2 o 3 días, la cual favorece al primer tipo de conexión a Internet [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,026$ y Bonferroni $p = 0,021$] en el uso académico de esta herramienta.

Los estudiantes que acceden todos los días a Internet disfrutan de un uso académico normal de los editores de imágenes frente a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; por el contrario los que disfrutan de una conectividad diaria frente a los de 4 o 5 días no arrojan resultados indicativos de significación; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 presentan un uso normal en el ámbito académico los primeros respecto a los segundos [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,007$ y Bonferroni $p = 0,005$].

Al igual que la anterior herramienta, el uso académico en los buscadores de imágenes se proporciona más en los participantes que se conectan todos los días a Internet en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], contrariamente el contraste con el acceso a Internet de 4 o 5 no manifiesta resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas. Mientras que la comparativa 4 o 5 frente a la conectividad de 2 o 3 días gozan de un uso académico mayor favorable a los primeros [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,023$ y Bonferroni $p = 0,018$].

Los participantes que se conectan todos los días efectúan un uso, en el ámbito académico, normal cercano a continuado de los buscadores de video frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; en contra la comparativa conectividad diaria frente a 4 o 5 días a la semana no revela datos indicativos; mientras que, la comparativa 4 o 5 días frente a la conectividad de 2 o 3 días gozan de un uso personal mayor favorable a los primeros [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,013$ y Bonferroni $p = 0,010$].

El alumnado que disfruta de una conectividad a Internet todos los días usa la mayoría de las veces de forma académica los buscadores de texto en relación a los de 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que gozan de una conexión de 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,004$ y Bonferroni $p = 0,003$]; por el contrario la comparación entre el acceso 2 o 3 días y 4 o 5 no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

En el ámbito académico, el uso normal cercano a regular de los buscadores de presentaciones se delega en los estudiantes que acceden a Internet todos los días frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,012$ y Bonferroni $p = 0,009$]; asimismo, el contraste entre el acceso de 4 o 5 y 2 o 3 días [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,040$ y Bonferroni $p = 0,034$], favorable al uso normal en el acceso de más días.

El contraste atendiendo al mayor uso académico en la wiki se proporciona entre el acceso a Internet todos los días y 2 o 3 días, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, la conectividad 4 o 5 días, gozando de mayor uso la conexión diaria [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,012$ y Bonferroni $p = 0,009$]; de la misma forma, el cotejo entre 4 o 5 y 2 o 3 días de conexión a Internet revela que los primeros sostienen un uso académico normalmente mayor que los segundos [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,038$ y Bonferroni $p = 0,032$].

Los estudiantes que gozan de una conexión diaria a Internet usan normalmente de forma académica los foros en relación a los que lo hacen 2 o 3 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,007$ y Bonferroni $p = 0,005$], mientras que las restantes comparativas no proyecta resultados indicativos de significación en el uso de esta herramienta Web 2.0.

En referencia a la determinación de diferencias estadísticamente relevantes atendiendo al uso académico de los participantes en función de las horas al días de conexión a Internet hemos efectuado para la misma una Anova ($n.s.=0.05$), los resultados más significativos se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 58.

Anova del uso académico de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Uso académico de once herramientas Web 2.0	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	1 o 2 horas	70	3,47	0,925	F =14,938 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,91	0,919	
	Más de 5 horas	41	4,40	0,760	
Blogs	1 o 2 horas	70	3,45	0,862	F= 12,775 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,63	0,882	
	Más de 5 horas	41	4,28	0,882	

Tabla 58. (Continuación)

Anova del uso académico de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Uso académico de once herramientas Web 2.0	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Redes sociales y educativas	1 o 2 horas	70	3,38	0,989	F=16,443 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,79	1,039	
	Más de 5 horas	41	4,44	0,765	
Editores de video	1 o 2 horas	70	3,30	0,806	F= 13,371 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,60	0,928	
	Más de 5 horas	41	4,19	0,982	
Editores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,20	0,860	F=14,671 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,65	1,070	
	Más de 5 horas	41	4,21	0,965	
Buscadores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,23	0,930	F= 16,086 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,59	0,929	
	Más de 5 horas	41	4,23	0,895	
Buscadores de video	1 o 2 horas	70	3,24	0,904	F=12,313 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,63	1,037	
	Más de 5 horas	41	4,19	1,052	
Buscadores de texto	1 o 2 horas	70	3,47	0,910	F= 15,561 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,82	0,891	
	Más de 5 horas	41	4,42	0,823	
Buscadores de presentaciones	1 o 2 horas	70	3,31	0,875	F= 11,869 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,66	1,033	
	Más de 5 horas	41	4,21	0,965	
Wiki	1 o 2 horas	70	3,42	0,860	F= 10,430 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,72	0,906	
	Más de 5 horas	41	4,21	0,965	
Foros	1 o 2 horas	70	3,43	0,877	F=8,925 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,65	1,115	
	Más de 5 horas	41	4,23	0,947	

El alumnado que se conecta a Internet más de 5 horas al día usa la mayoría de las veces, de forma académica, los entornos de aprendizaje virtuales frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001], o la conectividad 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) p =0,018 y Bonferroni p =0,014]. Mientras que, los que acceden entre 3 o 4 horas al día indican un uso normal de esta herramienta Web 2.0 frente a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p =0,009 y Bonferroni p =0,007].

La muestra participante que accede más de 5 horas al día a Internet tiene un uso académico de frecuencia regular de los blog en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los que se conectan entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

El uso académico en las redes sociales y educativas la mayoría de las veces se asigna a los estudiantes que se conectan más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los que acceden entre 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,001$]; asimismo, los que acceden entre 3 o 4 horas al día indican un uso académico normal frente a los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,030$ y Bonferroni $p = 0,025$].

La comparativa entre más de 5 horas y 1 o 2 horas al día de conexión a Internet es favorable a la primera atendiendo a un uso académico regular de los editores de video [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste entre 3 o 4 horas al día, propicia, otra vez a la primera [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,003$ y Bonferroni $p = 0,002$]; mientras que en la confrontación entre la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día no es relevante atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

Los estudiantes que acceden más de 5 horas al día a Internet gozan de un uso, en el ámbito académico, la mayoría de las veces de los editores de imágenes frente a los que se conectan 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 presentan un uso más alto los primeros que los segundos [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,010$ y Bonferroni $p = 0,007$]; mientras que en la confrontación entre la conectividad entre 3 o 4 frente a 1 o 2 horas al día, favorable al uso académico normal de acceso a más horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,019$ y Bonferroni $p = 0,015$].

Un uso académico regular en los buscadores de imágenes se promueve más en los participantes que se conectan más de 5 horas al día a Internet en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, con los de entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,001$ y

Bonferroni $p = 0,001$]; por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el acceso a Internet entre 3 o 4 horas al día frente a 1 o 2, dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

Los participantes que se conectan a Internet más de 5 horas al día tienen un uso académico la mayoría de las veces de los buscadores de video frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que gozan de una conectividad entre 3 o 4 horas día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,014$ y Bonferroni $p = 0,011$]; en contra la comparación entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día no es relevante atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

El alumnado que disfruta de un acceso a Internet de más de 5 horas usa en el ámbito académico de forma regular los buscadores de texto en relación a los de 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de entre 3 o 4 horas Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,001$]; por el contrario no se aprecian diferencias estadísticas entre las varianzas de 1 o 2 horas y entre 3 o 4 horas al día de conectividad para esta herramienta Web 2.0.

El uso académico la mayoría de las veces en los buscadores de presentaciones se produce en los estudiantes que acceden a Internet más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,011$ y Bonferroni $p = 0,008$]; la conectividad de entre 3 o 4 horas frente a los de 1 o 2 al día no provoca significación.

El contraste atendiendo a un uso casi siempre, en el ámbito académico, de la herramienta Web 2.0 wiki se proporciona entre el acceso a Internet de más de 5 horas y el de 1 o 2 horas al día, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,017$ y Bonferroni $p = 0,013$]. Por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Los estudiantes que disfrutan de una conexión de más de 5 horas al día a Internet usan la mayoría de las veces de manera académica los foros en relación a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y frente a los que

acceden entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,009$ y Bonferroni $p = 0,006$]; mientras que en la confrontación entre la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 horas al día no es relevante atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

Finalmente en esta dimensión, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al tipo de conexión o red empleada, aplicando para la misma una prueba T de Student ($n.s.=0.05$), los resultados reflejan los siguientes datos indicativos (ver tabla 59).

Tabla 59.

T Student del uso académico de once herramientas Web 2.0 en función del tipo de conexión que emplean los participantes.

Uso académico de once herramientas Web 2.0	Tipo conexión	N	Media	s	T y p de los grupos favorables
Blogs	Privada	109	3,53	0,892	T= -3,157 y $p=0,002$ favorable a pública
	Pública	79	3,94	0,923	
Redes sociales y educativas	Privada	109	3,65	1,109	T= -2,087 y $p=0,038$ favorable a pública
	Pública	79	3,95	0,917	
Editores de video	Privada	109	3,43	0,956	T= -3,163 y $p=0,002$ favorable a pública
	Pública	79	3,86	0,894	
Editores de imágenes	Privada	109	3,42	1,068	T= -3,009 y $p=0,003$ favorable a pública
	Pública	79	3,86	0,946	
Buscadores de imágenes	Privada	109	3,42	1,009	T= -2,985 y $p=0,003$ favorable a pública
	Pública	79	3,83	0,916	
Buscadores de video	Privada	109	3,43	1,101	T= -3,002 y $p=0,003$ favorable a pública
	Pública	79	3,86	0,920	
Buscadores de presentaciones	Privada	109	3,52	1,054	T= -2,077 y $p=0,039$ favorable a pública
	Pública	79	3,82	0,933	
Wiki	Privada	109	3,56	0,957	T= -2,791 y $p=0,006$ favorable a pública
	Pública	79	3,93	0,889	
Foros	Privada	109	3,48	1,087	T= -3,642 y $p<0,001$ favorable a pública
	Pública	79	3,99	0,885	

Los participantes en este estudio que emplean una red pública para conectarse a Internet indican un uso normal acercándose a regular, en el ámbito académico, de los blogs ($t = -3,157$ y $p=0,002$, $\bar{x} = 3,94$), de las redes sociales y educativas ($t = -2,087$ y $p=0,038$, $\bar{x} = 3,95$), de los editores de video ($t = -3,163$ y $p=0,002$, $\bar{x} = 3,86$), de los editores de imágenes ($t = -3,009$ y $p=0,003$, $\bar{x} = 3,86$), de los buscadores de imágenes ($t = -2,985$ y $p=0,003$, $\bar{x} = 3,83$), de los buscadores de video ($t = -3,002$ y $p=0,003$, $\bar{x} = 3,86$) y, de los buscadores de presentaciones ($t = -2,077$ y $p=0,039$, $\bar{x} = 3,82$), de la wiki ($t = -2,791$ y $p=0,006$, $\bar{x} = 3,93$) y, de los foros ($t = -3,642$ y $p<0,001$, $\bar{x} = 3,99$), que las personas que utilizan habitualmente una conexión privada.

Contrariamente a estos resultados, los entornos de aprendizaje virtuales y los buscadores de texto, herramientas Web 2.0 estudiadas en esta investigación, no arrojan datos significativos en la comparación de medias en función del tipo de conexión empleada considerando el uso académico que indican los participantes.

4. Ámbito 1: Educación para la convivencia y resolución de conflictos

El Decreto 19/2007, de 23 de enero, promulga en su artículo 36 punto 1 la necesidad de incorporar la figura del educador social en los equipos de orientación educativa. En el punto 2, de mencionado artículo se especifica que:

Este personal (educador social) desarrollará tareas de relación entre el centro educativo y las familias del alumnado, asumirá funciones de intermediación educativa entre éste y el resto de la comunidad educativa y colaborará con el profesorado en la atención educativa de este alumnado en el aula de convivencia y en el desarrollo de programas para la educación en valores y en la mejora de la convivencia escolar, todo ello de acuerdo con lo que se establezca en el plan de convivencia (Decreto 19/2007, p.17).

Como podemos observar, indica la intervención en el ámbito Educación para la convivencia y resolución de conflictos (ámbito 1), por este motivo se presentan los resultados obtenidos en esta investigación sobre el grado de valoración y la utilidad que indica el alumnado del Grado de Educador Social sobre las herramientas Web 2.0 para su actuación en este ámbito.

4.1. Resultados respecto a la valoración del ámbito 1

El diccionario de la Real Academia Española define la valoración como el “reconocimiento, la estimación o la apreciación del valor o mérito de alguien o algo” (DRAE, 2001), en nuestro estudio esta acepción se refleja en reconocer, estimar o apreciar el valor de las herramientas Web 2.0 presentadas para la intervención en el ámbito de la Educación para la convivencia y resolución de conflictos (ámbito 1), cuyos resultados se presentan a continuación.

Tabla 60.

Valoración en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos que indica la muestra de once herramientas Web 2.0.

	N	Media	s
Ámbito 1 Valoración entornos de aprendizaje virtuales	188	3,40	1,132
Ámbito 1 Valoración blogs	188	3,49	1,100
Ámbito 1 Valoración redes sociales y educativas	188	3,63	1,138
Ámbito 1 Valoración editores de video	188	3,39	1,171
Ámbito 1 Valoración editores de imágenes	188	3,40	1,077
Ámbito 1 Valoración buscadores de imágenes	188	3,48	1,176
Ámbito 1 Valoración buscadores de video	188	3,58	3,083
Ámbito 1 Valoración buscadores de texto	188	3,10	1,192
Ámbito 1 Valoración buscadores de presentaciones	188	3,46	1,122
Ámbito 1 Valoración wiki	188	2,45	1,144
Ámbito 1 Valoración foros	188	3,48	1,091

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión valoración de algunas herramientas Web 2.0 para la educación para la convivencia y resolución de conflictos. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Muy negativa, 2=Negativa, 3=Indiferentes, ni negativa ni positiva, 4=Positiva y 5= Muy positiva.

Los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) valoran con indiferencia los buscadores de texto ($\bar{x} = 3,10$), los editores de video ($\bar{x} = 3,39$), los entornos de aprendizaje virtuales y los editores de imágenes (ambos $\bar{x} = 3,40$), los buscadores de presentaciones ($\bar{x} = 3,46$), los buscadores de imágenes y los foros (ambos $\bar{x} = 3,48$), los blogs ($\bar{x} = 3,49$) para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos.

Asimismo, señalan aunque indiferente más positivamente las redes sociales y educativas ($\bar{x} = 3,63$) y los buscadores de video ($\bar{x} = 3,58$), por otra parte la wiki ($\bar{x} = 2,45$) la valoran negativamente para el ámbito 1.

En lo que se refiere al el sexo podemos señalar que no es una variable que produzca diferencia en la dimensión de la valoración de algunas herramientas Web 2.0 para la educación para la convivencia y resolución de conflictos, los mismos se extraen de la aplicación de una prueba T de Student (n.s.=0.05).

Asimismo, debido a la adscripción de este grupo de estudiantes en diferentes cursos, hemos realizado una Anova (n.s.=0.05) obteniendo los siguientes valores representativos que se muestran en la tabla 61.

Tabla 61.

Anova de la valoración del ámbito 1 de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra.

Valoración Ámbito 1	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Primero	52	3,80	0,786	F= 6,948 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,63	0,991	
	Tercero	46	2,96	1,385	
	Cuarto	40	3,12	1,109	
Blogs	Primero	52	3,98	0,714	F= 9,871 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,71	0,893	
	Tercero	46	3,00	1,296	
	Cuarto	40	3,19	1,174	
Redes sociales y educativas	Primero	52	3,93	0,887	F= 7,707 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	4,02	0,804	
	Tercero	46	3,20	1,497	
	Cuarto	40	3,29	1,019	
Editores de video	Primero	52	3,83	0,795	F= 8,700 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,67	0,964	
	Tercero	46	2,86	1,357	
	Cuarto	40	3,12	1,273	
Editores de imágenes	Primero	52	3,70	0,792	F= 6,731 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,69	0,919	
	Tercero	46	2,96	1,311	
	Cuarto	40	3,17	1,057	
Buscadores de imágenes	Primero	52	3,81	0,779	F= 8,257 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,88	0,900	
	Tercero	46	3,02	1,476	
	Cuarto	40	3,12	1,214	
Buscadores de video	Primero	52	4,44	5,538	F= 2,762 y p=0,043 favorable a primero
	Segundo	50	3,75	0,905	
	Tercero	46	2,84	1,347	
	Cuarto	40	3,17	1,080	
Buscadores de texto	Primero	52	4,00	0,752	F= 11,067 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,94	0,802	
	Tercero	46	2,98	1,421	
	Cuarto	40	3,19	1,366	
Buscadores de presentaciones	Primero	52	3,63	0,760	F= 8,193 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,94	0,873	
	Tercero	46	2,98	1,435	
	Cuarto	40	3,21	1,094	
Wiki	Primero	52	3,89	0,793	F= 9,759 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,75	0,968	
	Tercero	46	2,88	1,321	
	Cuarto	40	3,21	1,180	

Tabla 61. (Continuación)

Anova de la valoración del ámbito 1 de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra.

Valoración Ámbito 1	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Foros	Primero	52	3,74	0,805	F= 7,356 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,87	0,841	
	Tercero	46	3,06	1,348	
	Cuarto	40	3,19	1,110	

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una valoración cercana a positiva de los entornos de aprendizaje virtuales para el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,029$ y Bonferroni: $p=0,016$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Igualmente la comparativa con respecto a la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación de los niveles inferiores [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,021$ y Bonferroni: con $p=0,011$].

El alumnado que cursa primero valora positivamente los blogs para el ámbito 1 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,004$ y Bonferroni: $p=0,002$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Equivalentemente, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, valorando más positivamente esta herramienta Web 2.0 en la intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,008$ y Bonferroni: con $p=0,004$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso realizan una valoración cercana a positiva de las redes sociales y educativas en el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,009$ y Bonferroni $p=0,004$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,044$ y Bonferroni: $p=0,027$]; asimismo el alumnado de segundo valora positivamente esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,002$ y Bonferroni: con $p=0,001$] y, con los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p=0,016$ y Bonferroni: $p=0,008$].

La comparativa considerando la valoración casi positiva de los editores de video para la intervención en la educación para la convivencia y resolución de conflictos del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; igualmente con los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,022$ y Bonferroni: $p = 0,012$]. Mientras que el alumnado adscrito a segundo valora indiferente esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1 frente a los de tercero, cuya valoración es negativa [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,004$ y Bonferroni: con $p = 0,002$].

Los editores de imágenes son mejor valorados para la intervención en la educación para la convivencia y resolución de conflictos por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,004$ y Bonferroni $p = 0,002$]; asimismo el alumnado de segundo valora el ámbito 1 mejor que tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,006$ y Bonferroni: con $p = 0,002$]. En cambio no podemos afirmar los mismos resultados para el curso de cuarto dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

Los estudiantes pertenecientes al primer curso realizan una valoración cercana a positiva de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,005$ y Bonferroni $p = 0,002$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,029$ y Bonferroni: $p = 0,017$]; asimismo el alumnado de segundo valora casi positivamente esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,002$ y Bonferroni: con $p = 0,001$] y, con los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p = 0,014$ y Bonferroni: $p = 0,007$].

Asimismo, la herramienta Web 2.0 buscadores de video se valora más positivamente por la muestra de primero que por la de tercero para la intervención en el ámbito de educación para la convivencia y resolución de conflictos [sin datos relevantes en Scheffé y Bonferroni Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,046$]; por el contrario no se evidencian datos indicativos con la comparación de varianzas del resto de los cursos.

El alumnado que cursa primero valora positivamente los buscadores de texto para el ámbito 1 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,007$ y Bonferroni: $p = 0,003$]. Equivalentemente, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, valorando más positivamente esta herramienta Web 2.0 en la intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p < 0,001$ y Bonferroni: con

$p < 0,001$] y, con los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p = 0,015$ y Bonferroni: con $p = 0,008$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una valoración cercana a positiva de los buscadores de presentaciones para el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,023$ y Bonferroni $p = 0,012$]. Igualmente la comparativa con respecto a la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, y segundo frente a cuarto, con mejor apreciación de los niveles inferiores [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p < 0,001$ y Bonferroni: con $p < 0,001$ y Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p = 0,014$ y Bonferroni: con $p = 0,007$].

La comparativa considerando la valoración casi positiva de la wiki para la intervención en la educación para la convivencia y resolución de conflictos del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; igualmente sucede con los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,028$ y Bonferroni: $p = 0,016$]. Mientras que el alumnado adscrito a segundo valora casi positivamente esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1 frente a los de tercero, cuya valoración es negativa [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,001$ y Bonferroni: con $p < 0,001$].

El foro como herramienta Web 2.0 es mejor valorada para la intervención en la educación para la convivencia y resolución de conflictos por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,012$ y Bonferroni $p = 0,006$], por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el curso de cuarto, dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos. Asimismo el alumnado de segundo valora el ámbito 1 mejor que tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,002$ y Bonferroni: con $p = 0,001$] y que el de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p = 0,023$ y Bonferroni: con $p = 0,012$].

El análisis de comparaciones entre la dimensión de la valoración de algunas herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos y la procedencia de la muestra a través de la prueba inferencial T de Student ($n.s. = 0.05$) no provoca datos significativos. Asimismo, la replicación de esta prueba, en la variable tipo de vivienda no arroja resultados indicativos en ninguna herramienta.

Contemplando en esta ocasión el dispositivo que emplea habitualmente la muestra participante, hemos efectuado una Anova ($n.s.=0.05$) obteniendo los siguientes datos distintivos que se muestran en la tabla 62.

Tabla 62.

Anova de la valoración del ámbito 1 de las once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión.

Valoración Ámbito 1	Acceso a Internet	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Móvil	47	3,72	0,991	F= 3,916 y $p=0,021$ favorable a móvil
	Pc	130	3,25	1,143	
	Tablet	11	3,75	1,288	
Blogs	Móvil	47	3,88	0,982	F= 5,584 y $p=0,004$ favorable a móvil
	Pc	130	3,32	1,111	
	Tablet	11	3,83	1,030	
Editores de video	Móvil	47	3,76	1,117	F= 3,650 y $p=0,028$ favorable a móvil
	Pc	130	3,25	1,143	
	Tablet	11	3,50	1,446	
Buscadores de texto	Móvil	47	3,88	1,100	F= 3,643 y $p=0,028$ favorable a Tablet
	Pc	130	3,40	1,179	
	Tablet	11	3,92	1,443	
Wiki	Móvil	47	3,84	1,076	F= 4,585 y $p=0,011$ favorable a móvil
	Pc	130	3,29	1,126	
	Tablet	11	3,67	1,303	

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet valora casi positivamente los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito 1 en relación a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,040$ y Bonferroni $p=0,034$]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que dispone de un móvil para la conexión a Internet valora más positivamente los blogs para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos en comparación con los del Pc en todas sus modalidades ordenador de mesa, portátil o netbook [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,008$ y Bonferroni $p=0,006$] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

La valoración casi positiva de los editores de video para la intervención en el ámbito 1 se confiere en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet

respecto a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,029$ y Bonferroni $p = 0,024$] de manera personal, la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

Los estudiantes que emplean el móvil como dispositivo de acceso a Internet valoran casi positivamente los buscadores de texto para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos frente a los del Pc [las pruebas de Scheffé no son significativas y Bonferroni Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,044$]; mientras que la Tablet como dispositivo en todas sus comparaciones no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas para esta herramienta Web 2.0.

La comparativa atendiendo a la valoración cercana a positiva de la wiki se proporciona entre el móvil y el Pc, siendo el primer dispositivo más favorable para la intervención en el ámbito 1 [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,014$ y Bonferroni $p = 0,011$]; en contra el dispositivo Tablet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

El resto de herramientas Web 2.0, redes sociales y educativas, editores y buscadores de imágenes, buscadores de video, buscadores de presentaciones y foros; no revelan diferencias significativas en la valoración de estas para la intervención en el ámbito de educación para la convivencia y la resolución de conflictos en relación al dispositivo que emplea la muestra para su acceso a Internet, en otros términos, la Anova no refleja resultados relevantes.

Tabla 63.

Anova de la valoración del ámbito 1 de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Valoración Ámbito 1	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	2 o 3 días	25	2,74	1,228	F= 17,607 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,02	1,015	
	Todos los días	101	3,80	1,018	
Blogs	2 o 3 días	25	2,81	1,145	F= 18,909 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,12	1,000	
	Todos los días	101	3,90	0,985	
Redes sociales y educativas	2 o 3 días	25	2,74	1,347	F=16,066 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días y 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,44	0,994	
	Todos los días	101	3,97	1,018	
Editores de video	2 o 3 días	25	2,59	1,083	F= 30,016 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	2,88	1,015	
	Todos los días	101	3,92	1,025	

Tabla 63. (Continuación)

Anova de la valoración del ámbito 1 de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Valoración Ámbito 1	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Editores de imágenes	2 o 3 días	25	2,63	1,149	F= 21,139 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,06	0,875	
	Todos los días	101	3,80	0,999	
Buscadores de imágenes	2 o 3 días	25	2,70	1,171	F= 14,579 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,21	1,074	
	Todos los días	101	3,85	1,102	
Buscadores de texto	2 o 3 días	25	2,67	1,209	F= 27,307 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,11	1,083	
	Todos los días	101	4,06	1,003	
Buscadores de presentaciones	2 o 3 días	25	2,70	1,203	F= 13,212 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,24	0,978	
	Todos los días	101	3,78	1,069	
Wiki	2 o 3 días	25	2,78	1,086	F= 22,020 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,00	1,038	
	Todos los días	101	3,91	1,028	
Foros	2 o 3 días	25	2,89	1,281	F= 13,003 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,18	0,943	
	Todos los días	101	3,82	1,012	

El alumnado que se conecta a Internet todos los días realiza una mayor valoración de los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y a los que lo hacen 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001]; por el contrario la comparación entre el acceso 2 o 3 días y 4 o 5 no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que accede todos los días a Internet valora casi positivamente los blog en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y con los de 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] en el ámbito para la intervención en la educación para la convivencia y resolución de conflictos; la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1.

La valoración cercana a positiva de las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan todos los días a Internet contra los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé:

Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los que acceden 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,007$ y Bonferroni $p = 0,005$] para el ámbito 1; de la misma forma, el cotejo entre 4 o 5 y 2 o 3 días de conexión a Internet revela que los primeros sostienen una mejor valoración que los segundos para la intervención en la educación para la convivencia y resolución de conflictos [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,017$ y Bonferroni $p = 0,013$].

La comparativa al considerar la valoración de los editores de video para el ámbito de intervención 1, que proporciona la conexión a Internet todos los días frente a 2 o 3 días a la semana, es favorable al primer tipo de acceso dado que el valor del mismo es cercano a positivo, [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste todos los días y 4 o 5 días a la semana, propicia a la primera [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 no revelan resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden todos los días a Internet valoran casi positivamente los editores de imágenes para el ámbito en la intervención en la educación para la convivencia y resolución de conflictos frente a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutaron de una conectividad diaria frente a los de 4 o 5 días presentan una mayor valoración para esta herramienta Web 2.0 en el ámbito 1 los primeros respecto a los segundos [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La valoración de los buscadores de imágenes para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos es mejor en los participantes que se conectan todos los días a Internet en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], igualmente el contraste con el acceso a Internet de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$]. Por el contrario, la comparativa 4 o 5 días frente a la conectividad de 2 o 3 días no goza de significatividad en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1.

El alumnado, que disfruta de una conectividad a Internet todos los días, valora positivamente los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 1 en relación a los de 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que gozan

de una conexión de 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; el contraste entre el acceso de 4 o 5 días y 2 o 3 días no revela resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden a Internet todos los días indican una valoración casi positiva de los buscadores de presentaciones para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y la resolución de conflictos frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; la conectividad de 2 o 3 días a la semana frente a los 4 o 5 que no provoca significación.

El contraste atendiendo a la mejor valoración de la wiki para la intervención en el ámbito 1 se proporciona más en el alumnado que accede a Internet todos los días que a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, a los de conectividad de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que 2 o 3 frente a 4 o 5 días a la semana de acceso a Internet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que gozan de una conexión diaria a Internet valoran mejor los foros para la intervención en el ámbito de educación para la convivencia y resolución de conflictos frente a los que lo hacen 2 o 3 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y frente a los que acceden 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], la comparación entre la conectividad de 4 o 5 y 2 o 3 días a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1.

Los buscadores de video no revelan diferencias significativas en la valoración de esta para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos en relación al acceso semanal que efectúa la muestra.

Asimismo, replicando el Anova ($n.s.=0.05$), en esta ocasión atendiendo a la valoración en el ámbito 1 en función de las horas al días de conexión a Internet, los resultados más notables se muestran en la tabla 64.

Tabla 64.

Anova de la valoración en el ámbito 1 de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Valoración Ámbito 1	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	1 o 2 horas	70	2,95	1,019	F= 14,365 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,48	1,146	
	Más de 5 horas	41	4,02	0,963	
Blogs	1 o 2 horas	70	3,11	0,945	F= 12,191 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,52	1,178	
	Más de 5 horas	41	4,09	0,921	
Redes sociales y educativas	1 o 2 horas	70	3,28	1,117	F= 10,934 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,61	1,119	
	Más de 5 horas	41	4,26	0,954	
Editores de video	1 o 2 horas	70	2,86	0,998	F= 16,647 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,54	1,219	
	Más de 5 horas	41	4,02	0,963	
Editores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,05	0,890	F= 10,991 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,40	1,153	
	Más de 5 horas	41	3,98	0,988	
Buscadores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,04	1,066	F= 13,556 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,54	1,209	
	Más de 5 horas	41	4,14	0,966	
Buscadores de texto	1 o 2 horas	70	3,07	1,102	F= 15,236 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,63	1,232	
	Más de 5 horas	41	4,23	0,868	
Buscadores de presentaciones	1 o 2 horas	70	3,08	1,017	F= 12,971 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,45	1,146	
	Más de 5 horas	41	4,12	0,956	
Wiki	1 o 2 horas	70	2,99	1,000	F= 13,019 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,59	1,143	
	Más de 5 horas	41	4,00	1,091	
Foros	1 o 2 horas	70	3,20	1,020	F= 8,902 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,44	1,090	
	Más de 5 horas	41	4,05	1,022	

El alumnado, que se conecta a Internet más de 5 horas al día, valora positivamente los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001], o la conectividad 3 o 4 horas [Scheffé: Más de

5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,025$ y Bonferroni $p = 0,020$]. Mientras que, los que acceden entre 3 o 4 horas al día indican una mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1 frente a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,009$ y Bonferroni $p = 0,006$].

La muestra participante, que accede más de 5 horas al día a Internet, indica una valoración positiva de los blog para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los que se conectan entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,016$ y Bonferroni $p = 0,013$]; igualmente, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 frente a 1 o 2 horas al día arroja que a mayor número de horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1 [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,047$ y Bonferroni $p = 0,041$].

La valoración positiva en las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan más de 5 horas al día para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y la resolución de conflictos frente a los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los que acceden entre 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,008$ y Bonferroni $p = 0,005$]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Los estudiantes que acceden más de 5 horas al día a Internet valoran positivamente los editores de video para la intervención en el ámbito 1 frente a los que se conectan 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; por el contrario los que disfrutan de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 no presentan resultados significativos en la valoración. Mientras que, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día arroja que a mayor horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$].

La comparativa entre más de 5 horas y 1 o 2 horas al día de conexión a Internet es favorable a la primera atendiendo a una mejor valoración de los editores de imágenes para la intervención en el ámbito 1 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste entre 3 o 4 horas al día, propicia, otra vez a la primera [Scheffé: Más de 5

horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,013$ y Bonferroni $p = 0,010$]; mientras que en la confrontación entre la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día no es relevante atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

Una valoración positiva de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos se promueve más en los participantes que se conectan más de 5 horas al día a Internet en comparación con los que lo hacen 1 o 2 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, con los de entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,017$ y Bonferroni $p = 0,013$]; De la misma manera, los que acceden entre 3 o 4 horas al día indican una mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1 frente a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,022$ y Bonferroni $p = 0,017$].

El alumnado, que disfruta de un acceso a Internet de más de 5 horas, valora positivamente los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 1 en relación a los de 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de entre 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,019$ y Bonferroni $p = 0,014$]; asimismo, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 horas al día arroja que a mayor horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,007$ y Bonferroni $p = 0,005$].

La valoración positiva de los buscadores de presentaciones se provoca en los estudiantes que acceden a Internet más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden entre 3 o 4 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,005$ y Bonferroni $p = 0,003$] para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos; la conectividad de entre 3 o 4 horas frente a los de 1 o 2 al día no provoca significación.

El contraste atendiendo a la valoración de la herramienta Web 2.0 wiki para la intervención en el ámbito 1 se proporciona entre el acceso a Internet de más de 5 horas y el de 1 o 2 al día, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], por el contrario los que disfrutaban de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 que no presentan resultados significativos en la valoración. Mientras que, la

conexión entre 3 o 4 al día provoca una mejor valoración frente al de 1 o 2 horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,003$ y Bonferroni $p = 0,002$].

Los estudiantes, que disfrutaban de una conexión de más de 5 horas al día a Internet, señalan una valoración positiva de los foros para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos en relación a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y frente a los que acceden entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,010$ y Bonferroni $p = 0,007$]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Los buscadores de video no revelan diferencias significativas en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos en relación al acceso en horas al día que disfrutaban los estudiantes.

Finalmente, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al tipo de conexión o red empleada, aplicando para la misma una prueba T de Student ($n.s.=0.05$), los resultados más indicativos son los siguientes:

- Las personas que utilizan un tipo de conexión pública indican una mayor valoración de las herramientas Web 2.0 entornos de aprendizaje virtuales ($t = -2,131$ y $p = 0,034$, $\bar{x} = 3,60$), blog ($t = -2,190$ y $p = 0,030$, $\bar{x} = 3,69$), redes sociales y educativas ($t = -2,064$ y $p = 0,040$, $\bar{x} = 3,82$) y wiki ($t = -2,544$ y $p = 0,012$, $\bar{x} = 3,69$) para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos que los estudiantes que emplean la red privada.
- Contrariamente a estos resultados los editores y buscadores de video, los editores y buscadores de imágenes, los buscadores de texto, los buscadores de presentaciones y los foros, herramientas Web 2.0 estudiadas en esta investigación, no arrojan datos significativos en la comparación de medias en función del tipo de conexión empleada considerando la valoración para el ámbito 1 que indican los participantes.

4.2. Resultados relativos a la utilidad del ámbito 1

Se presenta en este punto los resultados de cada una de las pruebas aplicadas para el factor utilidad de la dimensión “Educación para la convivencia y resolución de conflictos (ámbito 1)”, las mismas consideran estrategias de análisis de datos de carácter descriptivo (medidas de

tendencia central y dispersión) e inferencial atendiendo a criterios de clasificación de contraste de medias con las variables sexo, procedencia, tipo de vivienda y tipo de conexión, asimismo, Anova con el curso, la tipología de dispositivo de acceso a Internet, los tipos de conectividad semanal y de horas al día.

Tabla 65.

Utilidad en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos que indica la muestra de once herramientas Web 2.0.

	N	Media	s
Ámbito 1 Utilidad entornos de aprendizaje virtuales	188	3,46	1,205
Ámbito 1 Utilidad blogs	188	3,34	1,018
Ámbito 1 Utilidad redes sociales y educativas	188	3,91	1,091
Ámbito 1 Utilidad editores de video	188	3,39	1,099
Ámbito 1 Utilidad editores de imágenes	188	3,29	1,144
Ámbito 1 Utilidad buscadores de imágenes	188	3,36	0,996
Ámbito 1 Utilidad buscadores de video	188	3,69	1,145
Ámbito 1 Utilidad buscadores de texto	188	3,41	1,095
Ámbito 1 Utilidad buscadores de presentaciones	188	3,42	1,116
Ámbito 1 Utilidad wiki	188	3,41	1,069
Ámbito 1 Utilidad foros	188	3,60	1,132

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión utilidad de algunas herramientas Web 2.0 para la educación para la convivencia y resolución de conflictos. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Nada útil, 2=Poco útil, 3=Útil, 4=Bastante útil y 5= Muy útil y, ha sido obtenida de la propuesta por Morales (2011b).

El alumnado participante en este estudio manifiesta que las herramientas Web 2.0 editores de imágenes ($\bar{x} = 3,29$), blogs ($\bar{x} = 3,34$), buscadores de imágenes ($\bar{x} = 3,36$), editores de video ($\bar{x} = 3,39$), buscadores de texto y wiki (ambos $\bar{x} = 3,41$), buscadores de presentaciones ($\bar{x} = 3,42$) y los entornos de aprendizaje virtuales ($\bar{x} = 3,46$) son útiles para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos.

Igualmente, señalan aunque útiles bastante más ventajosas las redes sociales y educativas ($\bar{x} = 3,91$), los buscadores de video ($\bar{x} = 3,69$) y los foros ($\bar{x} = 3,60$) para la intervención en el ámbito 1.

Consecutivamente, hemos tratado de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo del alumnado, aplicando una prueba T de Student (n.s.=0.05) cuyos resultados han revelado que el sexo no es una variable que provoque diferencia alguna en la dimensión de la utilidad de algunas herramientas Web 2.0 para la educación para la convivencia y resolución de conflictos.

A continuación, debido a la vinculación de estos estudiantes en diferentes cursos, hemos realizado una Anova ($n.s.=0.05$) obteniendo los siguientes valores representativos que se muestran en la tabla 66.

Tabla 66.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 1 en función de los cursos a los que se vincula la muestra.

Utilidad Ámbito 1	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Primero	52	3,93	0,773	F= 8,418 y $p<0,001$ favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,71	0,957	
	Tercero	46	2,90	1,473	
	Cuarto	40	3,24	1,284	
Blogs	Primero	52	3,72	0,787	F= 7,571 y $p<0,001$ favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,52	0,852	
	Tercero	46	2,88	1,227	
	Cuarto	40	3,17	0,972	
Redes sociales y educativas	Primero	52	3,89	0,793	F= 6,953 y $p<0,001$ favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,73	0,866	
	Tercero	46	3,06	1,256	
	Cuarto	40	3,29	1,235	
Editores de video	Primero	52	3,59	0,740	F=7,660 y $p<0,001$ favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,77	0,877	
	Tercero	46	2,84	1,419	
	Cuarto	40	3,31	1,047	
Editores de imágenes	Primero	52	3,70	0,768	F= 7,552 y $p<0,001$ favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,54	0,939	
	Tercero	46	2,80	1,327	
	Cuarto	40	3,05	1,287	
Buscadores de imágenes	Primero	52	3,60	0,716	F= 7,035 y $p<0,001$ favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,69	0,755	
	Tercero	46	2,98	1,208	
	Cuarto	40	3,10	1,078	
Buscadores de video	Primero	52	3,76	0,775	F= 8,005 y $p<0,001$ favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,71	0,936	
	Tercero	46	2,88	1,395	
	Cuarto	40	3,14	1,181	
Buscadores de texto	Primero	52	3,74	0,812	F= 7,177 y $p<0,001$ favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,69	0,897	
	Tercero	46	2,90	1,315	
	Cuarto	40	3,29	1,111	
Buscadores de presentaciones	Primero	52	3,80	0,683	F= 6,269 y $p<0,001$ favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,65	0,837	
	Tercero	46	3,04	1,326	
	Cuarto	40	3,12	1,365	

Tabla 66. (Continuación)

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 1 en función de los cursos a los que se vincula la muestra.

Utilidad Ámbito 1	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Wiki	Primero	52	3,65	0,805	F= 5,339 y p=0,001 favorable a segundo y a segundo
	Segundo	50	3,71	0,825	
	Tercero	46	3,02	1,407	
	Cuarto	40	3,21	1,001	
Foros	Primero	52	3,78	0,769	F=5,782 y p=0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,54	0,999	
	Tercero	46	2,92	1,369	
	Cuarto	40	3,31	1,179	

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indican que los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos son bastantes útiles con respecto al alumnado de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,038$ y Bonferroni: $p = 0,023$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Igualmente la comparativa con respecto a la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación en el nivel inferior [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,006$ y Bonferroni: con $p = 0,002$].

El alumnado que cursa primero considera que los blogs poseen mayor utilidad para el ámbito 1 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo y cuarto no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Por otra parte, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, indicando una mejor utilidad en esta herramienta Web 2.0 para la intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,013$ y Bonferroni: con $p = 0,006$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso determinan una utilidad bastante positiva de las redes sociales y educativas en el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; por el contrario, no se evidencia datos indicativos con la comparación de varianzas con los cursos de segundo y cuarto. Mientras que, el alumnado de segundo indica una

mayor utilidad de esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,016$ y Bonferroni: con $p = 0,008$].

La comparativa considerando la utilidad de los editores de video para la intervención en la educación para la convivencia y resolución de conflictos del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,005$ y Bonferroni $p = 0,002$]; en tanto que la comparación con el nivel de segundo y el de cuarto no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Sin embargo, el alumnado adscrito a segundo considera que esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1 frente a los de tercero, es más útil [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p < 0,001$ y Bonferroni: con $p < 0,001$].

Los editores de imágenes son contempladas más útiles para la intervención en la educación para la convivencia y resolución de conflictos por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, que por los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,039$ y Bonferroni: $p = 0,023$]; asimismo el alumnado de segundo señala mayor utilidad en esta para el ámbito 1 que el de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,010$ y Bonferroni: con $p = 0,005$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso consideran que los buscadores de imágenes son más útiles para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos que los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,013$ y Bonferroni $p = 0,006$], por el contrario no se evidencia datos indicativos con la comparación de varianzas con los cursos de segundo y cuarto. Mientras que, el alumnado de segundo señala que esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1 es más útil que los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,003$ y Bonferroni: con $p = 0,001$] y, los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p = 0,030$ y Bonferroni: $p = 0,017$].

Asimismo, la herramienta Web 2.0 buscadores de video, es considerada más útil por la muestra de primero que por la de tercero para la intervención en el ámbito de educación para la convivencia y resolución de conflictos [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. El alumnado de segundo señala mayor utilidad en esta herramienta para el ámbito 1 que el de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,002$ y Bonferroni: con $p = 0,001$]. Por el contrario no se evidencia datos indicativos con la comparación de varianzas del resto de los cursos.

El alumnado que cursa primero señala que los buscadores de texto para el ámbito 1 son más útiles frente a lo que indican los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,001$ y

Bonferroni $p < 0,001$]. El alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, indicando una mejor utilidad para esta herramienta Web 2.0 en la intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,003$ y Bonferroni: con $p = 0,001$]. Mientras que la comparación con el nivel de cuarto no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una mejor utilidad de los buscadores de presentaciones para el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,005$ y Bonferroni $p = 0,002$] y, con los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,027$ y Bonferroni: $p = 0,015$]. Igualmente la comparativa con respecto a la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación de los niveles inferiores [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,041$ y Bonferroni: con $p = 0,025$].

La comparativa considerando la mejor utilidad de la wiki para la intervención en la educación para la convivencia y resolución de conflictos del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,024$ y Bonferroni $p = 0,013$]; igualmente, el alumnado adscrito a segundo considera mayor utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1 frente a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,011$ y Bonferroni: con $p = 0,005$]. Mientras que la comparación con el nivel de cuarto no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni.

Los foros, son considerados más útiles para la intervención en la educación para la convivencia y resolución de conflictos por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$]. No podemos afirmar los mismos resultados para el curso de cuarto dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos. Asimismo el alumnado de segundo señala mayor utilidad para el ámbito 1 que el de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,045$ y Bonferroni: con $p = 0,028$].

El análisis de comparaciones entre la dimensión de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos y la procedencia de la muestra a través de la prueba inferencial T de Student ($n.s. = 0.05$) no provoca datos significativos. Asimismo, la replicación de esta prueba, en la variable tipo de vivienda no arroja resultados indicativos en ninguna herramienta.

Contemplando en esta ocasión el dispositivo que emplea habitualmente la muestra participante, hemos efectuado una Anova ($n.s.=0.05$) obteniendo los siguientes resultados significativos (ver tabla 67).

Tabla 67.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para ámbito 1 en función del dispositivo de conexión.

Utilidad Ámbito 1	Acceso a Internet	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Blogs	Móvil	47	3,64	1,005	F= 3,208 y p=0,043 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,22	1,001	
	Tablet	11	3,42	1,084	
Redes sociales y educativas	Móvil	47	3,88	0,982	F= 4,485 y p=0,012 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,36	1,103	
	Tablet	11	3,67	1,073	
Editores de imágenes	Móvil	47	3,64	1,139	F= 3,300 y p=0,039 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,16	1,120	
	Tablet	11	3,33	1,231	
Buscadores de video	Móvil	47	3,78	1,055	F= 4,255 y p=0,016 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,24	1,160	
	Tablet	11	3,50	1,000	
Buscadores de texto	Móvil	47	3,76	1,001	F= 3,429 y p=0,034 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,29	1,103	
	Tablet	11	3,33	1,155	
Buscadores de presentaciones	Móvil	47	3,82	1,082	F= 4,885 y p=0,009 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,26	1,086	
	Tablet	11	3,58	1,240	
Foros	Móvil	47	3,74	1,065	F= 3,147 y p=0,045 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,28	1,129	
	Tablet	11	3,33	1,231	

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet considera más útiles los blogs para la intervención en el ámbito 1 en comparación a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,044$ y Bonferroni $p=0,038$]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arroja resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que dispone de un móvil para la conexión a Internet señala mayor utilidad en las redes sociales y educativas para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos en comparación con los del Pc en todas sus modalidades ordenador de mesa, portátil o netbook [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,014$ y Bonferroni $p=0,011$];

no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

La utilidad de los editores de imágenes para la intervención en el ámbito 1 se confiere en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet respecto a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,039$ y Bonferroni $p = 0,033$], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

Los estudiantes que indican bastante utilidad de los buscadores de video para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos, emplean habitualmente el móvil frente a los que se conectan a Internet a través del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,016$ y Bonferroni $p = 0,013$] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet considera más útiles los buscadores de texto para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos frente a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,036$ y Bonferroni Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,030$]; mientras que la Tablet como dispositivo en todas sus comparaciones no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas para esta herramienta Web 2.0.

La utilidad de los buscadores de presentaciones para la intervención en el ámbito 1 se confiere en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet respecto a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,010$ y Bonferroni $p = 0,007$], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

La comparativa atendiendo a la utilidad de los foros se proporciona entre el móvil y el Pc, siendo el primer dispositivo más favorable para la intervención en el ámbito 1 [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,046$ y Bonferroni $p = 0,040$]; en contra la Tablet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Las restantes herramientas Web 2.0, entornos de aprendizaje virtuales, editores de video, buscadores de imágenes y wiki no revelan diferencias significativas en la utilidad de estas para la intervención en el ámbito de educación para la convivencia y la resolución de conflictos en relación al dispositivo que emplea la muestra para su acceso a Internet, en otros términos, la Anova no refleja resultados relevantes.

Tabla 68.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 1 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Utilidad Ámbito 1	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	2 o 3 días	25	2,56	1,219	F= 25,401 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,05	1,169	
	Todos los días	101	3,95	0,980	
Blogs	2 o 3 días	25	2,78	0,934	F= 19,350 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	2,95	0,935	
	Todos los días	101	3,72	0,935	
Redes sociales y educativas	2 o 3 días	25	2,78	1,013	F= 22,178 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,12	1,045	
	Todos los días	101	3,93	0,949	
Editores de video	2 o 3 días	25	2,56	1,121	F= 15,458 y p<0,001 favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,20	0,948	
	Todos los días	101	3,72	1,049	
Editores de imágenes	2 o 3 días	25	2,56	0,934	F= 20,657 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	2,89	1,069	
	Todos los días	101	3,73	1,056	
Buscadores de imágenes	2 o 3 días	25	2,85	0,818	F= 14,058 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,05	0,902	
	Todos los días	101	3,69	0,984	
Buscadores de video	2 o 3 días	25	2,63	1,182	F= 13,810 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,15	1,070	
	Todos los días	101	3,74	1,054	
Buscadores de texto	2 o 3 días	25	2,69	0,928	F= 22,914 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,00	0,992	
	Todos los días	101	3,85	1,003	
Buscadores de presentaciones	2 o 3 días	25	2,67	1,000	F= 24,394 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,00	1,038	
	Todos los días	101	3,88	0,983	
Wiki	2 o 3 días	25	2,74	1,196	F= 11,143 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,23	0,925	
	Todos los días	101	3,70	1,025	
Foros	2 o 3 días	25	2,93	1,072	F= 15,943 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	2,95	1,115	
	Todos los días	101	3,79	1,012	

El alumnado que se conecta a Internet todos los días indica una mayor utilidad de los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y a los que lo hacen 4 o 5 [Scheffé: Todos los

días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; por el contrario la comparación entre el acceso 2 o 3 y 4 o 5 días no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que accede todos los días a Internet señala una mayor utilidad de los blog en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de 4 o 5 días, [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] en el ámbito para la intervención en la educación para la convivencia y resolución de conflictos; la comparación entre la conectividad de 4 o 5 y 2 o 3 días a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1.

La alusión a bastante utilidad de las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan todos los días a Internet contra los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los que acceden 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] para el ámbito 1; mientras que 2 o 3 frente a 4 o 5 días a la semana de acceso a Internet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

La comparativa al considerar la utilidad de los editores de video para el ámbito de intervención 1, que proporciona la conexión a Internet todos los días frente a 2 o 3 días a la semana, es favorable al primer tipo de acceso dado que el valor del mismo es cercano a bastante útil, [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste todos los días y 4 o 5 días a la semana, propicia a la primera [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,006$ y Bonferroni $p = 0,004$]; de la misma forma, el cotejo entre 4 o 5 y 2 o 3 días de conexión a Internet revela que los primeros señalan una mejor utilidad que los segundos para la intervención en la educación para la convivencia y resolución de conflictos [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,025$ y Bonferroni $p = 0,020$].

Los estudiantes que acceden todos los días a Internet indican una mayor utilidad de los editores de imágenes para el ámbito en la intervención en la educación para la convivencia y resolución de conflictos frente a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutaban de una conectividad diaria frente a los de 4 o 5 días presentan una mayor utilidad para esta herramienta Web 2.0 en el ámbito 1 los primeros respecto a los segundos [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$

y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La utilidad de los buscadores de imágenes para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos es mayor en los participantes que se conectan todos los días a Internet en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], igualmente el contraste con el acceso a Internet de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. Por el contrario, la comparativa 4 o 5 días frente a la conectividad de 2 o 3 no goza de significatividad en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1.

Los participantes que se conectan todos los días apuntan una mejor utilidad de los buscadores de video frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad diaria indican una utilidad más alta frente a los que lo hacen 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,003$ y Bonferroni $p = 0,002$]; en cambio, la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0.

El alumnado, que disfruta de una conectividad a Internet todos los días, indican una mayor utilidad de los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 1 en relación a los de 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que gozan de una conexión de 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; el contraste entre el acceso de 4 o 5 días y 2 o 3 no revela resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden a Internet todos los días señalan bastante utilización de los buscadores de presentaciones para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y la resolución de conflictos frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; la conectividad de 2 o 3 días a la semana frente a los 4 o 5 días no provoca significación.

El contraste atendiendo a la mejor utilidad de la wiki para la intervención en el ámbito 1 se proporciona más en el alumnado que accede a Internet todos los días que a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, a los de

conectividad de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,014$ y Bonferroni $p = 0,011$]; mientras que 2 o 3 días frente a 4 o 5 a la semana de acceso a Internet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que gozan de una conexión diaria a Internet señalan una mayor utilidad de los foros para la intervención en el ámbito de educación para la convivencia y resolución de conflictos frente a los que lo hacen 2 o 3 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$] y frente a los que acceden 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], la comparación entre la conectividad de 4 o 5 y 2 o 3 días a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1.

Igualmente, replicando el Anova ($n.s.=0.05$), en esta ocasión atendiendo a la utilidad en el ámbito 1 en función de las horas al días de conexión a Internet, los resultados más notables se muestran en la tabla 69.

Tabla 69.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 1 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Utilidad Ámbito 1	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	1 o 2 horas	70	3,07	1,151	F= 10,865 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,49	1,240	
	Más de 5 horas	41	4,09	0,947	
Blogs	1 o 2 horas	70	3,04	0,999	F= 7,779 y $p = 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,38	0,938	
	Más de 5 horas	41	3,79	1,048	
Redes sociales y educativas	1 o 2 horas	70	3,14	1,011	F= 9,678 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,59	1,111	
	Más de 5 horas	41	4,00	0,976	
Editores de video	1 o 2 horas	70	3,09	1,062	F= 8,481 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,37	1,083	
	Más de 5 horas	41	3,93	1,009	
Editores de imágenes	1 o 2 horas	70	2,88	1,020	F= 9,249 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,44	1,187	
	Más de 5 horas	41	3,72	1,054	
Buscadores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,05	0,949	F= 7,004 y $p = 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,44	0,962	
	Más de 5 horas	41	3,72	1,008	

Tabla 69. (Continuación)

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 1 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Utilidad Ámbito 1	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Buscadores de video	1 o 2 horas	70	3,08	1,004	F= 5,270 y p=0,006 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,49	1,199	
	Más de 5 horas	41	3,74	1,157	
Buscadores de texto	1 o 2 horas	70	3,08	1,064	F= 8,804 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,44	1,067	
	Más de 5 horas	41	3,93	1,009	
Buscadores de presentaciones	1 o 2 horas	70	3,08	1,057	F=8160 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,48	1,146	
	Más de 5 horas	41	3,91	0,971	
Wiki	1 o 2 horas	70	3,16	1,073	F= 7,084 y p=0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,38	1,014	
	Más de 5 horas	41	3,91	1,019	
Foros	1 o 2 horas	70	3,03	1,020	F= 7,320 y p=0,001 favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,54	1,135	
	Más de 5 horas	41	3,77	1,151	

El alumnado, que se conecta a Internet más de 5 horas al día, señala bastante utilidad de los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001], o la conectividad 3 o 4 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) p =0,022 y Bonferroni p =0,017]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

La muestra participante, que accede más de 5 horas al día a Internet, indica una mayor utilidad de los blog para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p =0,001 y Bonferroni p <0,001], mientras que el resto de comparaciones no son significativas.

Bastante utilidad de las redes sociales y educativas señalan los estudiantes que se conectan más de 5 horas al día para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y la resolución de conflictos frente a los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001], en cambio, la comparación entre la conectividad más de 5 horas

al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas. Por otro lado, los que acceden a Internet entre 3 o 4 horas al día apuntan una mejor utilidad de esta herramienta para el ámbito 1 que los que se conectan 1 o 2 horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,029$ y Bonferroni $p = 0,024$].

Los estudiantes que acceden más de 5 horas al día a Internet señalan mejor utilidad de los editores de video para la intervención en el ámbito 1 frente a los que se conectan 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], o la conectividad 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,020$ y Bonferroni $p = 0,015$]. Por el contrario los que disfrutan de una conectividad de entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día no presentan resultados significativos en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y la resolución de conflictos.

La comparativa entre más de 5 horas y 1 o 2 al día de conexión a Internet es favorable a la primera atendiendo a una mejor utilidad de los editores de imágenes para la intervención en el ámbito 1 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], por el contrario los que disfrutan de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 horas no presentan resultados significativos en la utilidad. Mientras que en la confrontación entre la conectividad entre 3 o 4 horas y, 1 o 2 horas al día arroja que a mayor horas de acceso mejor utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,007$ y Bonferroni $p = 0,005$].

Una mayor utilidad de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos se promueve más en los participantes que se conectan más de 5 horas al día a Internet en comparación con los que lo hacen 1 o 2 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,001$], por otro lado, no existe significatividad en la comparativa más de 5 horas y entre 3 o 4 al día en la utilidad de esta herramienta para el ámbito 1. Mientras que, los que acceden entre 3 o 4 horas al día indican una mejor utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1 frente a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,045$ y Bonferroni $p = 0,039$].

Los participantes que se conectan a Internet más de 5 horas al día, apuntan una mejor utilidad de los buscadores de video para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos, frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5

horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,010$ y Bonferroni $p = 0,007$] mientras que las restantes comparaciones no son relevantes atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

El alumnado, que disfruta de un acceso a Internet de más de 5 horas, considera bastante útiles los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 1 en relación a los de 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de entre 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,049$ y Bonferroni $p = 0,042$]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

La mayor utilidad de los buscadores de presentaciones se provoca en los estudiantes que acceden a Internet más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos; mientras que las restantes comparaciones no son relevantes atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

El contraste atendiendo a la utilidad de la herramienta Web 2.0 wiki para la intervención en el ámbito 1 se proporciona entre el acceso a Internet de más de 5 horas y el de 1 o 2 al día, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$] o la conectividad 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,027$ y Bonferroni $p = 0,022$]. Por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Los estudiantes, que disfrutan de una conexión de más de 5 horas al día a Internet, señalan una mayor utilidad de los foros para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos en relación a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,002$]; por el contrario los que disfrutan de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 no presentan resultados significativos en la utilidad. Mientras que, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día arroja que a mayor horas de acceso mejor utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 1 de intervención [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,016$ y Bonferroni $p = 0,013$].

En último lugar, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al tipo de conexión o red empleada, aplicando para la misma una prueba T de Student ($n.s.=0.05$), los resultados más indicativos son los siguientes:

- Las personas que utilizan un tipo de conexión pública indican una mayor utilidad de las herramientas Web 2.0 blog ($t = -2,221$ y $p = 0,027$, $\bar{x} = 3,52$), redes sociales y educativas ($t = -2,446$ y $p = 0,015$, $\bar{x} = 3,73$), buscadores de imágenes ($t = -2,168$ y $p = 0,031$, $\bar{x} = 3,54$) y buscadores de video ($t = -2,161$ y $p = 0,032$, $\bar{x} = 3,60$) para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos que los estudiantes que emplean la red privada.
- Contrario a estos resultados, los entornos de aprendizajes virtuales, editores de video e imágenes, buscadores de texto y presentaciones, la wiki y los foros, herramientas Web 2.0 estudiadas en esta investigación, no arrojan datos significativos en la comparación de medias en función del tipo de conexión empleada considerando la utilidad para el ámbito 1 que indican los participantes.

5. **Ámbito 2: Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar**

El absentismo escolar es un aspecto educativo al que se presta una gran atención desde las instituciones educativas, tanto a nivel internacional como nacional; el mismo puede ser originado por diferentes factores: escolar, social, familiar, tecnológico, etc.; por esta razón, las principales acciones se centran en la prevención, seguimiento y control de este tipo de ausencia reiterada al centro escolar.

No obstante, el componente principal que favorece el absentismo es la falta o baja autoestima y confianza en uno mismo, la cual se convierte en línea principal de actuación de los educadores sociales, donde las tecnologías y, en concreto, las herramientas Web 2.0 pueden beneficiarle en esta actuación. Atendiendo a esta premisa, se presentan los resultados obtenidos en esta investigación sobre el grado de valoración y la utilidad que indica el alumnado del Grado de Educador Social sobre las herramientas Web 2.0 para su actuación en el ámbito de Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.

5.1. **Resultados respecto a la valoración del ámbito 2**

El valor atribuido a un elemento, según el DRAE (2001) es la eficacia de este para producir sus efectos; considerando esta definición se muestra en este apartado la eficiencia que le atribuye

el alumnado del Grado de Educador Social, de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, a las once herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito de Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar (ámbito 2).

Tabla 70.

Valoración en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar que indica la muestra de once herramientas Web 2.0.

	N	Media	s
Ámbito 2 Valoración entornos de aprendizaje virtuales	188	3,50	1,154
Ámbito 2 Valoración blogs	188	3,47	1,213
Ámbito 2 Valoración redes sociales y educativas	188	3,53	1,176
Ámbito 2 Valoración editores de video	188	3,35	1,184
Ámbito 2 Valoración editores de imágenes	188	3,41	1,142
Ámbito 2 Valoración buscadores de imágenes	188	3,33	1,225
Ámbito 2 Valoración buscadores de video	188	3,42	1,111
Ámbito 2 Valoración buscadores de texto	188	3,53	1,238
Ámbito 2 Valoración buscadores de presentaciones	188	3,37	1,156
Ámbito 2 Valoración wiki	188	3,44	1,183
Ámbito 2 Valoración foros	188	3,52	1,127

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión valoración de algunas herramientas Web 2.0 para la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Muy negativa, 2=Negativa, 3=Indiferentes, ni negativa ni positiva, 4=Positiva y 5= Muy positiva.

Los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) valoran con indiferencia los buscadores de imágenes ($\bar{x} = 3,33$), los editores de video ($\bar{x} = 3,35$), los buscadores de presentaciones ($\bar{x} = 3,37$), los editores de imágenes ($\bar{x} = 3,41$), los buscadores de video ($\bar{x} = 3,42$), la wiki ($\bar{x} = 3,44$) y los blogs ($\bar{x} = 3,47$) para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.

Asimismo, señalan aunque indiferente más positivamente las redes sociales y educativas y los buscadores de texto (ambos $\bar{x} = 3,53$), los foros ($\bar{x} = 3,52$) y, los entornos de aprendizaje virtuales ($\bar{x} = 3,50$) para la intervención en el ámbito 2.

A continuación, los resultados reflejan que el sexo no es una variable que produzca diferencia en la dimensión de la valoración de once herramientas Web 2.0 para la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, los mismos se extraen de la aplicación de la prueba T de Student (n.s.=0.05).

Además, debido a la adscripción de este grupo de estudiantes en diferentes cursos, hemos realizado una Anova (n.s.=0.05) obteniendo los siguientes valores representativos que se muestran en la tabla 71.

Tabla 71.

Anova de la valoración del ámbito 2 de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra.

Valoración Ámbito 2	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Primero	52	3,98	0,812	F= 12,639 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,83	0,834	
	Tercero	46	2,82	1,424	
	Cuarto	40	3,31	1,093	
Blogs	Primero	52	4,02	0,765	F= 10,563 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,71	0,915	
	Tercero	46	2,88	1,545	
	Cuarto	40	3,17	1,188	
Redes sociales y educativas	Primero	52	4,02	0,942	F= 11,722 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,83	0,857	
	Tercero	46	2,86	1,400	
	Cuarto	40	3,33	1,097	
Editores de video	Primero	52	3,87	0,802	F= 11,063 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,60	0,955	
	Tercero	46	2,71	1,404	
	Cuarto	40	3,17	1,188	
Editores de imágenes	Primero	52	3,74	0,851	F= 9,368 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,79	0,936	
	Tercero	46	2,82	1,452	
	Cuarto	40	3,21	0,951	
Buscadores de imágenes	Primero	52	3,87	0,833	F= 12,093 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,65	0,988	
	Tercero	46	2,67	1,381	
	Cuarto	40	3,05	1,287	
Buscadores de video	Primero	52	3,83	0,818	F= 11,890 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,81	0,841	
	Tercero	46	2,84	1,332	
	Cuarto	40	3,12	1,064	
Buscadores de texto	Primero	52	4,07	0,821	F= 10,988 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,81	0,971	
	Tercero	46	2,88	1,519	
	Cuarto	40	3,29	1,215	

Tabla 71. (Continuación)

Anova de la valoración del ámbito 2 de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra.

Valoración Ámbito 2	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Buscadores de presentaciones	Primero	52	3,76	0,845	F= 8,986 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,71	0,977	
	Tercero	46	2,82	1,396	
	Cuarto	40	3,12	1,087	
Wiki	Primero	52	3,98	0,789	F= 10,970 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,69	0,919	
	Tercero	46	2,88	1,437	
	Cuarto	40	3,10	1,185	
Foros	Primero	52	3,87	0,870	F= 9,630 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,90	0,891	
	Tercero	46	2,98	1,407	
	Cuarto	40	3,24	0,983	

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una valoración positiva de los entornos de aprendizaje virtuales para el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con p<0,001 y Bonferroni p<0,001] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) p =0,026 y Bonferroni: p =0,015], en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Igualmente la comparativa con respecto a la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 2 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación de los niveles inferiores [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) p <0,001 y Bonferroni: con p <0,001].

El alumnado que cursa primero valora positivamente los blogs para el ámbito 2 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con p<0,001 y Bonferroni p<0,001] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) p =0,005 y Bonferroni: p =0,002], en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Equivalentemente, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, valorando más positivamente esta herramienta Web 2.0 en la intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) p =0,004 y Bonferroni: con p =0,002].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso realizan una valoración positiva de las redes sociales y educativas en el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del

absentismo escolar con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,028$ y Bonferroni: $p = 0,015$]; asimismo el alumnado de segundo valora positivamente esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p < 0,001$ y Bonferroni: con $p < 0,001$].

La comparativa considerando la valoración casi positiva de los editores de video para la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; igualmente con los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,024$ y Bonferroni: $p = 0,013$]. Mientras que el alumnado adscrito a segundo valora mejor esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 2 frente a los de tercero, cuya valoración es negativa [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,001$ y Bonferroni: con $p < 0,001$].

Los editores de imágenes como herramienta Web 2.0 es mejor valorada para la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; asimismo el alumnado de segundo valora el ámbito 2 mejor que tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p < 0,001$ y Bonferroni: con $p < 0,001$]. En cambio no podemos afirmar los mismos resultados para el cuarto curso dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

Los estudiantes pertenecientes al primer curso realizan una valoración cercana a positiva de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,008$ y Bonferroni: $p = 0,003$]; asimismo el alumnado de segundo valora casi positivamente esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p < 0,001$ y Bonferroni: con $p < 0,001$].

De igual forma, la herramienta Web 2.0 buscadores de video se valora más positivamente por la muestra de primero que por la de tercero para la intervención en el ámbito de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,011$ y Bonferroni: $p = 0,005$]; asimismo el alumnado de segundo valora casi positivamente esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p < 0,001$ y Bonferroni: con $p < 0,001$] y, con los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p = 0,017$ y Bonferroni: $p = 0,009$].

El alumnado que cursa primero valora positivamente los buscadores de texto para el ámbito 2 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,013$ y Bonferroni: $p = 0,006$]. Equivalentemente, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, valorando más positivamente esta herramienta Web 2.0 en la intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,001$ y Bonferroni: con $p < 0,001$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una valoración cercana a positiva de los buscadores de presentaciones para el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, con relación a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,046$ y Bonferroni: $p = 0,029$]. Igualmente la comparativa con respecto a la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 2 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación de los niveles inferiores [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,001$ y Bonferroni: con $p < 0,001$].

La comparativa considerando la valoración casi positiva de la wiki para la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; igualmente con los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,002$ y Bonferroni: $p = 0,001$]. Mientras que el alumnado adscrito a segundo valora casi positivamente esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 2 frente a los de tercero, cuya valoración es negativa [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,004$ y Bonferroni: con $p = 0,002$].

Los foros como herramienta Web 2.0 son mejor valorados para la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], y que por los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,041$ y Bonferroni: $p = 0,025$]. Asimismo el alumnado de segundo valora el ámbito 2 mejor que tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p < 0,001$ y Bonferroni: con $p < 0,001$] y el de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p = 0,030$ y Bonferroni: con $p = 0,017$].

El análisis de comparaciones entre la dimensión de la valoración de algunas herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo

escolar y la procedencia de la muestra a través de la prueba inferencial T de Student (n.s.=0.05) no provoca datos significativos. De igual manera, la repetición de esta prueba, en la variable tipo de vivienda no arroja resultados indicativos en ninguna herramienta.

Considerando en esta ocasión el dispositivo que emplea habitualmente la muestra participante, hemos efectuado una Anova (n.s.=0.05) obteniendo los siguientes datos distintivos que se muestran en la tabla 72.

Tabla 72.

Anova de la valoración del ámbito 2 de once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión.

Valoración Ámbito 2	Acceso a Internet	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Móvil	47	3,88	1,043	F= 3,677 y p=0,027 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,37	1,163	
	Tablet	11	3,42	1,240	
Blogs	Móvil	47	3,80	1,195	F= 3,613 y p=0,029 favorable al acceso por Tablet
	Pc	130	3,31	1,174	
	Tablet	11	3,83	1,467	
Redes sociales y educativas	Móvil	47	3,86	1,069	F= 3,269 y p=0,040 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,39	1,196	
	Tablet	11	3,75	1,138	
Editores de video	Móvil	47	3,74	1,157	F= 4,077 y p=0,018 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,20	1,143	
	Tablet	11	3,50	1,446	
Buscadores de imágenes	Móvil	47	3,73	1,221	F= 4,386 y p=0,014 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,16	1,183	
	Tablet	11	3,58	1,379	
Buscadores de video	Móvil	47	3,76	1,061	F= 3,873 y p=0,022 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,28	1,103	
	Tablet	11	3,67	1,155	
Buscadores de texto	Móvil	47	3,86	1,178	F= 3,860 y p=0,023 favorable al acceso por Tablet
	Pc	130	3,37	1,231	
	Tablet	11	4,00	1,279	
Wiki	Móvil	47	3,82	1,190	F= 4,229 y p=0,016 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,28	1,123	
	Tablet	11	3,67	1,497	

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet valora casi positivamente los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito 2 en relación a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p =0,028 y Bonferroni p =0,023]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que dispone de un móvil para la conexión a Internet valora más positivamente los blogs para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar en comparación con los del Pc en todas sus modalidades ordenador de mesa, portátil o netbook [sin datos significativos de Scheffé y Bonferroni Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,045$] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet, dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

La comparativa atendiendo a la valoración cercana a positiva de las redes sociales y educativas se proporciona entre el móvil y el Pc, siendo el primer dispositivo más favorable para la intervención en el ámbito 2 [sin datos significativos de Scheffé y Bonferroni Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,0144$]; en contra el dispositivo Tablet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

La valoración casi positiva de los editores de video para la intervención en el ámbito 2 se confiere en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet respecto a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,020$ y Bonferroni $p = 0,016$] la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet valora casi positivamente los buscadores de imágenes para la intervención en el ámbito 2 en relación a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,018$ y Bonferroni $p = 0,014$]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que dispone de un móvil para la conexión a Internet valora más positivamente los buscadores de video para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar en comparación con los del Pc en todas sus modalidades ordenador de mesa, portátil o netbook [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,030$ y Bonferroni $p = 0,025$] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

Los estudiantes que emplean el móvil como dispositivo de acceso a Internet valoran casi positivamente los buscadores de texto para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar frente a los del Pc [las pruebas de Scheffé no son significativas y Bonferroni Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,050$]; mientras que la Tablet como dispositivo en todas sus comparaciones no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas para esta herramienta Web 2.0.

La comparativa atendiendo a la valoración cercana a positiva de la wiki se proporciona entre el móvil y el Pc, siendo el primer dispositivo más favorable para la intervención en el ámbito 2 [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,020$ y Bonferroni $p = 0,016$]; en contra el dispositivo Tablet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

El resto de herramientas Web 2.0, editores de imágenes, buscadores de presentaciones y foros no revelan diferencias significativas en la valoración de estas para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar en relación al dispositivo que emplea la muestra para su acceso a Internet, en otros términos, la Anova no refleja resultados relevantes.

Tabla 73.

Anova de la valoración del ámbito 2 de las once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Valoración Ámbito 2	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	2 o 3 días	25	2,59	1,152	F= 22,291 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,18	1,094	
	Todos los días	101	3,93	0,988	
Blogs	2 o 3 días	25	2,52	1,221	F= 19,478 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días y 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,18	1,201	
	Todos los días	101	3,89	1,027	
Redes sociales y educativas	2 o 3 días	25	2,74	1,163	F= 18,241 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,18	1,162	
	Todos los días	101	3,94	1,013	
Editores de video	2 o 3 días	25	2,48	1,014	F= 21,132 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,00	1,109	
	Todos los días	101	3,79	1,075	
Editores de imágenes	2 o 3 días	25	2,44	1,121	F= 17,777 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días y 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,24	1,053	
	Todos los días	101	3,75	1,040	
Buscadores de imágenes	2 o 3 días	25	2,52	0,935	F= 22,947 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	2,88	1,183	
	Todos los días	101	3,82	1,099	
Buscadores de video	2 o 3 días	25	2,67	1,109	F= 14,554 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,18	1,066	
	Todos los días	101	3,76	1,010	
Buscadores de texto	2 o 3 días	25	2,52	1,312	F= 20,413 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días y 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,26	1,141	
	Todos los días	101	3,96	1,077	
Buscadores de presentaciones	2 o 3 días	25	2,52	0,849	F= 16,123 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,14	1,149	
	Todos los días	101	3,74	1,081	

Tabla 73. (Continuación)

Anova de la valoración del ámbito 2 de las once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Valoración Ámbito 2	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Wiki	2 o 3 días	25	2,56	1,050	F= 18,279 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,15	1,167	
	Todos los días	101	3,84	1,052	
Foros	2 o 3 días	25	2,70	1,265	F= 12,416 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días y 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,38	1,049	
	Todos los días	101	3,81	1,025	

El alumnado que se conecta a Internet todos los días realiza una mayor valoración de los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que lo hacen 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; por el contrario la comparación entre el acceso 2 o 3 días y 4 o 5 no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que accede todos los días a Internet valora casi positivamente los blog en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] en el ámbito para la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar; de igual forma, la comparación entre la conectividad de 4 o 5 y 2 o 3 días a la semana, es favorable a la primera, [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,035$ y Bonferroni $p = 0,030$].

La valoración cercana a positiva de las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan todos los días a Internet frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los que acceden 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] para el ámbito 2; la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.

La comparativa al considerar la valoración de los editores de video para el ámbito de intervención 2, que proporciona la conexión a Internet todos los días frente a 2 o 3 días a la semana, es favorable al primer tipo de acceso dado que el valor del mismo es cercano a positivo, [Scheffé:

Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$ y, el contraste todos los días y 4 o 5 días a la semana, propicia a la primera [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 no revelan resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden todos los días a Internet valoran casi positivamente los editores de imágenes para el ámbito en la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar frente a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutaban de una conectividad diaria frente a los de 4 o 5 días presentan una mayor valoración para esta herramienta Web 2.0 en el ámbito 2 los primeros respecto a los segundos [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,009$ y Bonferroni $p = 0,007$]; de igual forma, la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana, favorable a la primera, [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,005$ y Bonferroni $p = 0,003$].

La valoración de los buscadores de imágenes para el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar es mejor en los participantes que se conectan todos los días a Internet en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], igualmente, sucede con el contraste con el acceso a Internet de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. Por el contrario, la comparativa 4 o 5 días frente a la conectividad de 2 o 3 días no goza de significatividad en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 2.

La muestra participante que accede todos los días a Internet valora casi positivamente los buscadores de video, en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de 4 o 5 días, [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,001$] en el ámbito para la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 no revelan resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

El alumnado, que disfruta de una conectividad a Internet todos los días, valora positivamente los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 2, en relación a los de 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que gozan de una conexión de 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, el cotejo entre 4 o 5 y 2 o 3 días de conexión a Internet

revela que los primeros sostienen una mejor valoración que los segundos para la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,018$ y Bonferroni $p = 0,014$].

Los estudiantes que acceden a Internet todos los días indican una valoración casi positiva de los buscadores de presentaciones, para el ámbito de intervención de la educación para la prevención, control y absentismo escolar, frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,001$]; asimismo, la comparativa entre 4 o 5 días y 2 o 3 días de conexión a Internet revela que los primeros sostienen una mejor valoración que los segundos para la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,045$ y Bonferroni $p = 0,038$].

El contraste atendiendo a la mejor valoración de la wiki para la intervención en el ámbito 2, se produce más en el alumnado que accede a Internet todos los días que a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, a los de conectividad de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que 2 o 3 días frente a 4 o 5 a la semana de acceso a Internet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que gozan de una conexión diaria a Internet valoran mejor los foros para la intervención en el ámbito de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar frente a los que lo hacen 2 o 3 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y frente a los que acceden 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,038$ y Bonferroni $p = 0,031$], asimismo, la comparativa entre 4 o 5 días y 2 o 3 de conexión a Internet revela que los primeros sostienen una mejor valoración que los segundos, para la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,023$ y Bonferroni $p = 0,019$].

Del mismo modo, replicando la Anova ($n.s.=0.05$), en esta ocasión atendiendo a la valoración en el ámbito 2 en función de las horas al días de conexión a Internet, los resultados más notables se muestran en la tabla 74.

Tabla 74.

Anova de la valoración en el ámbito 2 de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Valoración Ámbito 2	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	1 o 2 horas	70	3,12	1,122	F= 11,729 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,51	1,157	
	Más de 5 horas	41	4,14	0,915	
Blogs	1 o 2 horas	70	3,04	1,152	F= 11,024 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,54	1,239	
	Más de 5 horas	41	4,07	0,985	
Redes sociales y educativas	1 o 2 horas	70	3,12	1,193	F= 10,442 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,60	1,132	
	Más de 5 horas	41	4,09	0,971	
Editores de video	1 o 2 horas	70	2,91	1,036	F= 11,860 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,45	1,239	
	Más de 5 horas	41	3,93	1,033	
Editores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,07	1,090	F= 11,066 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,38	1,151	
	Más de 5 horas	41	4,05	0,950	
Buscadores de imágenes	1 o 2 horas	70	2,88	1,105	F=9,722 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,48	1,269	
	Más de 5 horas	41	3,81	1,097	
Buscadores de video	1 o 2 horas	70	3,15	1,056	F= 8,218 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,38	1,118	
	Más de 5 horas	41	3,98	1,012	
Buscadores de texto	1 o 2 horas	70	3,24	1,214	F= 5,651 y p=0,004 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,54	1,298	
	Más de 5 horas	41	4,02	1,012	
Buscadores de presentaciones	1 o 2 horas	70	3,00	1,123	F= 10,681 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,39	1,141	
	Más de 5 horas	41	3,98	0,988	
Wiki	1 o 2 horas	70	3,08	1,107	F= 9,370 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,45	1,219	
	Más de 5 horas	41	4,02	1,012	
Foros	1 o 2 horas	70	3,26	1,086	F= 7,723 y p=0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,46	1,135	
	Más de 5 horas	41	4,07	1,009	

El alumnado, que se conecta a Internet más de 5 horas al día, valora positivamente los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y

control del absentismo escolar frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], o la conectividad 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,011$ y Bonferroni $p = 0,008$]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

La muestra participante, que accede más de 5 horas al día a Internet, indica una valoración positiva de los blog para el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; igualmente, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día arroja que a mayor horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 2 [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,030$ y Bonferroni $p = 0,024$].

La valoración positiva en las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan más de 5 horas al día para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y la resolución de conflictos frente a los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], por el contrario la comparación entre la conectividad más de 5 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas. En cambio, el cotejo a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día es favorable a la primera respecto a la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 2 [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,032$ y Bonferroni $p = 0,027$].

Los estudiantes que acceden más de 5 horas al día a Internet valoran positivamente los editores de video para la intervención en el ámbito 2 frente a los que se conectan 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; por el contrario los que disfrutan de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 no presentan resultados significativos en la valoración. Mientras que, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día arroja que a mayor horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,011$ y Bonferroni $p = 0,008$].

La comparativa entre más de 5 horas y 1 o 2 horas al día de conexión a Internet es favorable a la primera atendiendo a una mejor valoración de los editores de imágenes para la intervención en el ámbito 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni p

<0,001]. El contraste entre 3 o 4 horas al día, propicia, otra vez a la primera [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,006$ y Bonferroni $p = 0,004$]; mientras que en la confrontación entre la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día no es relevante atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

Una valoración positiva de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, se promueve más en los participantes que se conectan más de 5 horas al día a Internet en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. De la misma manera, los que acceden entre 3 o 4 horas al día indican una mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 2 frente a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,007$ y Bonferroni $p = 0,005$].

El alumnado, que se conecta a Internet más de 5 horas al día, valora positivamente los buscadores de video para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], o 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,014$ y Bonferroni $p = 0,010$]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 horas no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

El alumnado, que disfruta de un acceso a Internet de más de 5 horas, valora positivamente los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 2 en relación a los de 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,004$ y Bonferroni $p = 0,003$]; mientras que el resto de comparaciones no son relevantes atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

La valoración positiva de los buscadores de presentaciones se provoca en los estudiantes que acceden a Internet más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden entre 3 o 4 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,020$ y Bonferroni $p = 0,016$] para el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar; la conectividad de entre 3 o 4 horas frente a los de 1 o 2 al día no provoca significación.

El contraste atendiendo a la valoración de la herramienta Web 2.0 wiki para la intervención en el ámbito 2 se proporciona entre el acceso a Internet de más de 5 horas y el de 1 o 2 al día, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y

Bonferroni $p < 0,001$], o la conectividad 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,030$ y Bonferroni $p = 0,024$]; por el contrario los que disfrutaban de una conectividad de entre 3 o 4 horas frente al de 1 o 2 no presentan resultados significativos en la valoración de esta herramienta para el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.

Los estudiantes, que disfrutaban de una conexión de más de 5 horas al día a Internet, señalan una valoración positiva de los foros para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar en relación a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y frente a los que acceden entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,014$ y Bonferroni $p = 0,011$]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Finalmente, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al tipo de conexión o red empleada, aplicando para la misma una prueba T de Student ($n.s. = 0.05$), los resultados revelan que no existe relevancia.

5.2. Resultados relativos a la utilidad del ámbito 2

Se muestra en este punto los resultados de cada una de las pruebas aplicadas para el factor utilidad de la dimensión “Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar” (ámbito 2), las mismas consideran estrategias de análisis de datos de carácter descriptivo (medidas de tendencia central y dispersión) e inferencial atendiendo a criterios de clasificación de contraste de medias con las variables sexo, procedencia, tipo de vivienda y tipo de conexión, asimismo, Anova con el curso, la tipología de dispositivo de acceso a Internet, los tipos de conectividad semanal y de horas al día.

Tabla 75.

Utilidad en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar que indica la muestra de once herramientas Web 2.0.

	N	Media	s
Ámbito 2 Utilidad entornos de aprendizaje virtuales	188	3,45	1,204
Ámbito 2 Utilidad blogs	188	3,31	1,120
Ámbito 2 Utilidad redes sociales y educativas	188	3,79	1,210
Ámbito 2 Utilidad editores de video	188	3,27	1,121
Ámbito 2 Utilidad editores de imágenes	188	3,32	1,112

Tabla 75. (Continuación)

Utilidad en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar que indica la muestra de once herramientas Web 2.0.

	N	Media	s
Ámbito 2 Utilidad buscadores de imágenes	188	3,37	1,109
Ámbito 2 Utilidad buscadores de video	188	3,36	1,159
Ámbito 2 Utilidad buscadores de texto	188	3,39	1,095
Ámbito 2 Utilidad buscadores de presentaciones	188	3,41	1,163
Ámbito 2 Utilidad wiki	188	3,31	1,152
Ámbito 2 Utilidad foros	188	3,63	1,121

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión utilidad de algunas herramientas Web 2.0 para la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Nada útil, 2=Poco útil, 3=Útil, 4=Bastante útil y 5= Muy útil y, ha sido obtenida de la propuesta por Morales (2011b).

El alumnado participante en este estudio manifiesta que las herramientas Web 2.0 editores de video ($\bar{x} = 3,27$), blogs y wiki (ambos $\bar{x} = 3,31$), editores de imágenes ($\bar{x} = 3,32$), buscadores de video ($\bar{x} = 3,36$), buscadores de imágenes ($\bar{x} = 3,37$), buscadores de texto ($\bar{x} = 3,39$), buscadores de presentaciones ($\bar{x} = 3,41$) y los entornos de aprendizaje virtuales ($\bar{x} = 3,45$) son útiles para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar. Igualmente, señalan aunque útiles bastante más ventajosas las redes sociales y educativas ($\bar{x} = 3,79$) y los foros ($\bar{x} = 3,63$) para la intervención en el ámbito 2.

Seguidamente, hemos tratado de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo del alumnado, aplicando una prueba T de Student (n.s.=0.05) cuyos resultados han revelado que el sexo no es una variable que provoque diferencia alguna en la dimensión de la utilidad de las once herramientas Web 2.0 propuestas, para la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.

Posteriormente, debido a la adscripción de estos estudiantes en diferentes cursos, hemos realizado una Anova (n.s.=0.05) obteniendo los siguientes valores representativos que se muestran en la tabla 76.

Tabla 76.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 2 en función de los cursos a los que se vincula la muestra.

Utilidad Ámbito 2	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Primero	52	3,98	0,835	F= 8,455 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,50	1,038	
	Tercero	46	2,86	1,386	

Tabla 76. (Continuación)

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 2 en función de los cursos a los que se vincula la muestra.

Utilidad Ámbito 2	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
	Cuarto	40	3,40	1,270	
Blogs	Primero	52	3,76	0,845	F= 8,903 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,50	0,852	
	Tercero	46	2,75	1,398	
	Cuarto	40	3,17	1,057	
Redes sociales y educativas	Primero	52	3,98	0,879	F= 11,497 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,75	0,947	
	Tercero	46	2,76	1,450	
	Cuarto	40	3,43	1,151	
Editores de video	Primero	52	3,67	0,824	F= 6,853 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,44	0,916	
	Tercero	46	2,76	1,408	
	Cuarto	40	3,14	1,072	
Editores de imágenes	Primero	52	3,78	0,816	F= 8,755 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,48	0,939	
	Tercero	46	2,76	1,305	
	Cuarto	40	3,19	1,110	
Buscadores de imágenes	Primero	52	3,68	0,827	F= 6,223 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,65	0,905	
	Tercero	46	2,92	1,426	
	Cuarto	40	3,17	1,010	
Buscadores de video	Primero	52	3,85	0,763	F= 7,176 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,46	0,999	
	Tercero	46	2,88	1,437	
	Cuarto	40	3,19	1,153	
Buscadores de texto	Primero	52	3,80	0,786	F= 8,620 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,62	0,820	
	Tercero	46	2,84	1,347	
	Cuarto	40	3,24	1,122	
Buscadores de presentaciones	Primero	52	3,81	0,848	F= 7,031 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,62	0,953	
	Tercero	46	2,88	1,451	
	Cuarto	40	3,26	1,127	
Wiki	Primero	52	3,74	0,873	F= 6,082 y p=0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,46	0,939	
	Tercero	46	2,88	1,437	
	Cuarto	40	3,10	1,122	

Tabla 76. (Continuación)

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 2 en función de los cursos a los que se vincula la muestra.

Utilidad Ámbito 2	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Foros	Primero	52	3,91	0,853	F= 7,561 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,56	0,873	
	Tercero	46	2,96	1,356	
	Cuarto	40	3,24	1,144	

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indican que los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar son bastantes útiles con respecto al alumnado de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo y cuarto no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Igualmente la comparativa con respecto a la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 2 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación en el nivel inferior [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,049$ y Bonferroni: con $p = 0,031$].

El alumnado que cursa primero considera que los blogs poseen mayor utilidad para el ámbito 2 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo y cuarto no presenta significación en las pruebas post hoc aplicadas. Equivalentemente, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, indicando una mejor utilidad en esta herramienta Web 2.0 para la intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,005$ y Bonferroni: con $p = 0,002$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso determinan una utilidad bastante positiva de las redes sociales y educativas en el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; por el contrario, no se evidencian datos indicativos con la comparación de varianzas con los cursos de segundo y cuarto. Mientras, el alumnado de segundo indica una mayor utilidad de esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p < 0,001$ y Bonferroni: con $p < 0,001$].

La comparativa considerando la utilidad de los editores de video para la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar del alumnado de primero frente al de

tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,001$ y Bonferroni $p<0,001$]; en tanto que la comparación con el nivel de segundo y el de cuarto no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Sin embargo, el alumnado adscrito a segundo considera que esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 2 frente a los de tercero, es más útil [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p =0,019$ y Bonferroni: con $p =0,010$].

Los editores de imágenes son contemplados de forma más útil para la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] en tanto que la comparación con el nivel de segundo y cuarto no presenta significación en las pruebas post hoc aplicadas; por el contrario, el alumnado de segundo señala mayor utilidad en esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 2 que el de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p =0,009$ y Bonferroni: con $p =0,004$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso consideran que los buscadores de imágenes son más útiles para el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar que los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,005$ y Bonferroni $p=0,002$], por el contrario no se evidencia datos indicativos con la comparación de varianzas con los cursos de segundo y cuarto. Mientras que, el alumnado de segundo señala que esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 2 es más útil que los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p =0,008$ y Bonferroni: con $p =0,004$].

Asimismo, la herramienta Web 2.0 buscadores de video es considerada más útil por la muestra de primero que por la de tercero, para la intervención en el ámbito de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$]; y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p =0,041$ y Bonferroni: $p =0,025$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Por el contrario, no se evidencia datos indicativos con la comparación de varianzas del resto de los cursos.

El alumnado que cursa primero señala que los buscadores de texto para el ámbito 2 son más útiles frente a lo que indican los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,001$ y Bonferroni $p<0,001$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo y cuarto no presenta significación en las pruebas post hoc aplicadas. En la misma, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, indicando una mejor utilidad para esta

herramienta Web 2.0 en la intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,003$ y Bonferroni: con $p=0,001$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una mejor utilidad de los buscadores de presentaciones para el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] por el contrario no se evidencia datos indicativos con la comparación de varianzas con los cursos de segundo y cuarto. Igualmente la comparativa con respecto a la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 2 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación de los niveles inferiores [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,012$ y Bonferroni: con $p=0,006$].

La comparativa considerando la mejor utilidad de la wiki para la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar del alumnado de primero frente al de tercero y al de cuarto, es más favorable en el curso inferior, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$], [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,049$ y Bonferroni: $p=0,031$]; en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni.

Los foros, como herramienta Web 2.0, es considerada más útil para la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$], y que por los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,028$ y Bonferroni: $p=0,016$]; en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en las pruebas post hoc aplicadas.. Mientras que, el alumnado de segundo señala mayor utilidad para el ámbito 2 que el de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,048$ y Bonferroni: con $p=0,031$].

El análisis de comparaciones entre la dimensión utilidad de las once herramientas Web 2.0 propuestas, para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar y la procedencia de la muestra a través de la prueba inferencial T de Student ($n.s.=0.05$) no provoca datos significativos. Asimismo, la replicación de esta prueba, en la variable tipo de vivienda no arroja resultados indicativos en ninguna herramienta.

Contemplando en esta ocasión el dispositivo que emplea habitualmente la muestra participante, hemos efectuado una Anova ($n.s.=0.05$) obteniendo los siguientes resultados significativos:

- El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet considera más útiles los entornos de aprendizaje virtuales ($F= 3,809$ y $p=0,024$) para la intervención en el ámbito 2 en comparación a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p =0,024$ y Bonferroni $p =0,019$]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arroja resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.
- La utilidad de los editores de imágenes para la intervención en el ámbito 2 ($F= 3,273$ y $p=0,040$) es indicada por los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet respecto a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p =0,050$ y Bonferroni $p =0,039$], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.
- Los estudiantes que indican bastante utilidad de los buscadores de video ($F= 4,279$ y $p=0,015$) para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, emplean habitualmente el móvil frente a los que se conectan a Internet a través del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p =0,043$ y Bonferroni $p =0,037$] por el contrario, no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

Tabla 77.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 2 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Utilidad Ámbito 2	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	2 o 3 días	25	2,67	1,209	$F= 26,753$ y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	2,94	1,080	
	Todos los días	101	3,96	1,032	
Blogs	2 o 3 días	25	2,63	1,182	$F= 14,791$ y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,00	1,038	
	Todos los días	101	3,67	1,021	
Redes sociales y educativas	2 o 3 días	25	2,56	1,281	$F= 17,693$ y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,24	1,124	
	Todos los días	101	3,89	1,072	
Editores de video	2 o 3 días	25	2,52	1,051	$F= 17,996$ y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	2,94	1,021	
	Todos los días	101	3,66	1,041	
Editores de imágenes	2 o 3 días	25	2,56	1,050	$F= 17,464$ y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,02	1,015	
	Todos los días	101	3,70	1,034	

Tabla 77. (Continuación)

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 2 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Utilidad Ámbito 2	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Buscadores de imágenes	2 o 3 días	25	2,56	1,219	F= 13,477 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,21	1,045	
	Todos los días	101	3,68	0,995	
Buscadores de video	2 o 3 días	25	2,52	1,087	F= 20,098 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,03	1,081	
	Todos los días	101	3,78	1,042	
Buscadores de texto	2 o 3 días	25	2,63	1,149	F= 14,929 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,15	1,011	
	Todos los días	101	3,73	1,000	
Buscadores de presentaciones	2 o 3 días	25	2,52	1,189	F= 14,047 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,26	1,071	
	Todos los días	101	3,73	1,083	
Wiki	2 o 3 días	25	2,59	1,083	F= 15,283 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,00	1,150	
	Todos los días	101	3,69	1,027	
Foros	2 o 3 días	25	2,89	1,219	F= 10,249 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,15	1,056	
	Todos los días	101	3,75	1,043	

El alumnado que se conecta a Internet todos los días indica una mayor utilidad de los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que lo hacen 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; por el contrario la comparación entre el acceso 2 o 3 días y 4 o 5 no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que accede todos los días a Internet señala una mayor utilidad de los blog en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de 4 o 5 días, [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] en el ámbito para la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar; la comparación entre la conectividad de 4 o 5 y 2 o 3 días a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 2.

La alusión a una mejor utilidad de las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan todos los días a Internet frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los que acceden 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$] para el ámbito 2; de la misma forma, el cotejo entre 4 o 5 y 2 o 3 días de conexión a Internet revela que los primeros señalan una mejor utilidad que los segundos para la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,029$ y Bonferroni $p = 0,023$].

La comparativa al considerar la utilidad de los editores de video para el ámbito de intervención 2, que proporciona la conexión a Internet todos los días frente a 2 o 3 días a la semana, es favorable al primer tipo de acceso dado que el valor del mismo es cercano a bastante útil, [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste todos los días y 4 o 5 días a la semana, propicia a la primera [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que 4 o 5 días frente a 2 o 3 a la semana de acceso a Internet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden todos los días a Internet indican una mayor utilidad de los editores de imágenes para el ámbito en la intervención en la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar frente a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad diaria frente a los de 4 o 5 días presentan una mayor utilidad para esta herramienta Web 2.0 en el ámbito 2 los primeros respecto a los segundos [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La utilidad de los buscadores de imágenes para el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar es mayor en los participantes que se conectan todos los días a Internet en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], igualmente el contraste con el acceso a Internet de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,020$ y Bonferroni $p = 0,015$]. De la misma forma, el cotejo entre 4 o 5 días y 2 o 3 de conexión a Internet revela que los primeros señalan una mejor

utilidad que los segundos para la intervención en el ámbito 2 [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,024$ y Bonferroni $p = 0,019$].

Los participantes que se conectan todos los días apuntan una mejor utilidad de los buscadores de video frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad diaria indican una utilidad más alta frente a los que lo hacen 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; en cambio, la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0.

El alumnado, que disfruta de una conectividad a Internet todos los días, indican una mayor utilidad de los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 2 en relación a los de 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que gozan de una conexión de 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,001$]; el contraste entre el acceso de 4 o 5 días y 2 o 3 no revela resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden a Internet todos los días señalan mayor utilización de los buscadores de presentaciones para el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden 4 o 5 a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,026$ y Bonferroni $p = 0,020$]; asimismo, la comparación entre 4 o 5 días y 2 o 3 días de conexión a Internet revela que los primeros señalan una mejor utilidad que los segundos para la intervención en el ámbito 2 [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,014$ y Bonferroni $p = 0,010$].

El contraste atendiendo a la mejor utilidad de la wiki para la intervención en el ámbito 2 se proporciona más en el alumnado que accede a Internet todos los días que a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, a los de conectividad de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que 2 o 3 días frente a 4 o 5 a la semana de acceso a Internet no refleja no proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0.

Los estudiantes que gozan de una conexión diaria a Internet señalan una mayor utilidad de los foros para la intervención en el ámbito de prevención, seguimiento y control del absentismo

escolar frente a los que lo hacen 2 o 3 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p=0,001$] y frente a los que acceden 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,002$], la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

A la par, replicando el Anova (n.s.=0.05), en esta ocasión atendiendo a la utilidad en el ámbito 2 en función de las horas al días de conexión a Internet, los resultados más notables se muestran en la tabla 78.

Tabla 78.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 2 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Utilidad Ámbito 2	Acceso por horas al día	N	Media	S	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	1 o 2 horas	70	3,11	1,142	F= 7,204 y $p=0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,49	1,269	
	Más de 5 horas	41	3,95	0,999	
Blogs	1 o 2 horas	70	3,04	1,128	F= 6,914 y $p=0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,28	1,136	
	Más de 5 horas	41	3,81	0,906	
Redes sociales y educativas	1 o 2 horas	70	3,15	1,190	F= 7,637 y $p=0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,52	1,249	
	Más de 5 horas	41	4,02	0,963	
Editores de video	1 o 2 horas	70	2,91	1,062	F= 9,815 y $p<0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,30	1,151	
	Más de 5 horas	41	3,81	0,932	
Editores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,00	0,965	F= 6,341 y $p=0,002$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,39	1,163	
	Más de 5 horas	41	3,72	1,120	
Buscadores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,16	1,054	F= 5,948 y $p=0,003$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,29	1,160	
	Más de 5 horas	41	3,86	0,966	
Buscadores de video	1 o 2 horas	70	3,05	1,058	F= 6,246 y $p=0,002$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,40	1,216	
	Más de 5 horas	41	3,81	1,075	
Buscadores de texto	1 o 2 horas	70	3,15	1,016	F= 7,138 y $p=0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,33	1,145	
	Más de 5 horas	41	3,91	0,971	
Buscadores de presentaciones	1 o 2 horas	70	3,18	1,090	F= 4,570 y $p=0,011$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,39	1,235	
	Más de 5 horas	41	3,84	1,045	

Tabla 78. (Continuación)

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 2 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Utilidad Ámbito 2	Acceso por horas al día	N	Media	S	F y p de los grupos favorables
Wiki	1 o 2 horas	70	3,04	1,103	F= 6,491 y p=0,002 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,29	1,181	
	Más de 5 horas	41	3,81	1,029	
Foros	1 o 2 horas	70	3,14	1,089	F= 5,771 y p=0,004 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,49	1,157	
	Más de 5 horas	41	3,84	0,974	

El alumnado, que se conecta a Internet más de 5 horas al día, señala bastante utilidad de los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p=0,001 y Bonferroni p=0,001]; mientras que el resto de comparaciones no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

La muestra participante, que accede más de 5 horas al día a Internet, indica una mayor utilidad de los blog para el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p=0,001 y Bonferroni p=0,001], o 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) p =0,036 y Bonferroni p =0,030]; mientras que el resto de comparaciones no son significativas.

Bastante utilidad de las redes sociales y educativas señalan los estudiantes que se conectan más de 5 horas al día para el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar frente a los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p=0,001 y Bonferroni p <0,001], en cambio, la comparación entre la conectividad más de 5 horas al día y entre 3 o 4 horas y, ésta frente a 1 o 2 horas al día no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Los estudiantes que acceden más de 5 horas al día a Internet señalan mejor utilidad de los editores de video para la intervención en el ámbito 2 frente a los que se conectan 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001], o la conectividad 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) p =0,044 y Bonferroni p =0,038]. Por el contrario los que disfrutan de una conectividad de entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día no

presentan resultados significativos en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.

La comparativa entre más de 5 horas y 1 o 2 horas al día de conexión a Internet es favorable a la primera atendiendo a una mejor utilidad de los editores de imágenes para la intervención en el ámbito 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,003$ y Bonferroni $p=0,002$], por el contrario los que disfrutaban de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 no presentan resultados significativos en la utilidad, al igual que el cotejo 3 o 4 frente a 1 o 2 horas al día.

Una mayor utilidad de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar se promueve más en los participantes que se conectan más de 5 horas al día a Internet en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,004$ y Bonferroni $p=0,003$], y a los de 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,022$ y Bonferroni $p=0,017$]. Mientras que no existe significatividad en la comparativa entre 3 o 4 horas al día y 1 o 2 en la utilidad de esta herramienta para el ámbito 2.

Los participantes que se conectan a Internet más de 5 horas al día apuntan una mejor utilidad de los buscadores de video para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,003$ y Bonferroni $p=0,002$] mientras que las restantes comparaciones no son relevantes atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

El alumnado, que disfruta de un acceso a Internet de más de 5 horas, considera bastante útiles los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 2 en relación a los de 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p=0,001$] y con los de entre 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,017$ y Bonferroni $p=0,013$]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

La mayor utilidad de los buscadores de presentaciones se provoca en los estudiantes que acceden a Internet más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,012$ y Bonferroni $p=0,009$] para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar; mientras que las restantes comparaciones no son relevantes atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

El contraste atendiendo a la utilidad de la herramienta Web 2.0 wiki para la intervención en el ámbito 2 se proporciona entre el acceso a Internet de más de 5 horas y el de 1 o 2 al día, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,001$] o la conectividad 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,050$ y Bonferroni $p = 0,043$]. Por el contrario, la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Los estudiantes, que disfrutaban de una conexión de más de 5 horas al día a Internet, señalan una mayor utilidad de los foros para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar en relación a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,004$ y Bonferroni $p = 0,003$]; por el contrario los que disfrutaban de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 no presentan resultados significativos en la utilidad, al igual que la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día.

Finalmente, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al tipo de conexión o red empleada, aplicando para la misma una prueba T de Student ($n.s.=0.05$), los resultados más indicativos son los siguientes:

- Las personas que utilizan un tipo de conexión pública indican una mayor utilidad de la herramienta Web 2.0 editores de imágenes ($t = -2,003$ y $p = 0,047$, $\bar{x} = 3,50$) para la intervención en el ámbito de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar que los estudiantes que emplean la red privada.

6. **Ámbito 3: Dinamización y participación familiar y comunitaria**

La socialización de los menores y jóvenes se constituye en eje vertebrador de todas las actuaciones del educador social; sin embargo, no debemos olvidar que las familias constituyen el primer agente socializador de cualquier sujeto y, que es necesaria una comunidad en la que desenvolverse.

A causa de estos hechos, es necesario que el educador social promueva la participación del entorno familiar y comunitario en los entornos escolares, así como, propicie acciones para dinamizar

la cooperación entre todos los agentes que intervienen en los centros escolares. A fin de conocer que indican los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide, sobre el grado de valoración y la utilidad de las herramientas Web 2.0 para su actuación en el ámbito de Dinamización y participación familiar y comunitaria, se presentan los siguientes resultados obtenidos en esta investigación.

6.1. Resultados respecto a la valoración del ámbito 3

Una de las acepciones del concepto de valor propuestas por el DRAE (2001) es la cualidad de un objeto u cosa para satisfacer una necesidad o fin; en nuestra investigación se expone, a continuación, la valoración que le otorgan los participantes a las herramientas Web 2.0 para satisfacer o cubrir laboralmente la intervención en el ámbito de Dinamización o participación familiar y comunitaria (ámbito 3).

Tabla 79.

Valoración en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria que indica la muestra de once herramientas Web 2.0.

	N	Media	s
Ámbito 3 Valoración entornos de aprendizaje virtuales	188	3,70	1,184
Ámbito 3 Valoración blogs	188	3,47	1,192
Ámbito 3 Valoración redes sociales y educativas	188	3,70	1,210
Ámbito 3 Valoración editores de video	188	3,49	1,150
Ámbito 3 Valoración editores de imágenes	188	3,35	1,153
Ámbito 3 Valoración buscadores de imágenes	188	3,44	1,131
Ámbito 3 Valoración buscadores de video	188	3,39	1,153
Ámbito 3 Valoración buscadores de texto	188	3,58	1,177
Ámbito 3 Valoración buscadores de presentaciones	188	3,42	1,138
Ámbito 3 Valoración wiki	188	3,59	1,205
Ámbito 3 Valoración foros	188	3,46	1,169

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión valoración de algunas herramientas Web 2.0 para la dinamización y participación familiar y comunitaria. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Muy negativa, 2=Negativa, 3=Indiferentes, ni negativa ni positiva, 4=Positiva y 5= Muy positiva.

Los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) valoran con indiferencia los editores de imágenes ($\bar{x} = 3,35$), los buscadores de video ($\bar{x} = 3,39$), los buscadores de presentaciones ($\bar{x} = 3,42$), los buscadores de imágenes ($\bar{x} = 3,44$), los foros ($\bar{x} = 3,46$), los blogs ($\bar{x} = 3,47$) y los editores de video ($\bar{x} = 3,49$) para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria.

Asimismo, señalan, aunque de manera indiferente, más positivamente los entornos de aprendizaje virtuales y las redes sociales y educativas (ambos $\bar{x} = 3,70$), la wiki ($\bar{x} = 3,59$) y los buscadores de texto ($\bar{x} = 3,58$) para el ámbito 3.

A continuación, al aplicar una prueba T de Student (n.s.=0.05) en función de la variable sexo en la dimensión de la valoración de algunas herramientas Web 2.0 para la dinamización y participación familiar y comunitaria, los resultados reflejan que ésta no es una variable que produzca diferencia estadísticamente significativa.

Además, debido a la adscripción de este grupo de estudiantes en diferentes cursos, hemos realizado una Anova (n.s.=0.05) obteniendo los siguientes valores representativos que se muestran en la tabla 80.

Tabla 80.

Anova de la valoración del ámbito 3 de las once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra.

Valoración Ámbito 3	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Primero	52	3,98	0,921	F= 9,751 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,77	0,983	
	Tercero	46	2,92	1,412	
	Cuarto	40	3,24	1,078	
Blogs	Primero	52	3,98	0,835	F= 8,160 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,65	1,008	
	Tercero	46	3,02	1,364	
	Cuarto	40	3,12	1,292	
Redes sociales y educativas	Primero	52	4,00	0,890	F= 13,823 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,92	0,882	
	Tercero	46	2,82	1,381	
	Cuarto	40	3,17	1,228	
Editores de video	Primero	52	3,80	0,810	F= 5,826 y p=0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,79	0,936	
	Tercero	46	3,08	1,440	
	Cuarto	40	3,21	1,180	
Editores de imágenes	Primero	52	3,65	0,914	F= 5,588 y p=0,001 favorable a primero y segundo
	Segundo	50	3,65	0,905	
	Tercero	46	2,94	1,448	
	Cuarto	40	3,10	1,122	
Buscadores de imágenes	Primero	52	3,72	0,856	F= 6,717 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,81	0,841	
	Tercero	46	3,08	1,324	
	Cuarto	40	3,07	1,276	

Tabla 80. (Continuación)

Anova de la valoración del ámbito 3 de las once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra.

Valoración Ámbito 3	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Buscadores de video	Primero	52	3,63	0,938	F= 9,184 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,88	0,855	
	Tercero	46	2,88	1,381	
	Cuarto	40	3,10	1,122	
Buscadores de texto	Primero	52	3,96	0,800	F= 5,881 y p=0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,83	0,879	
	Tercero	46	3,22	1,447	
	Cuarto	40	3,24	1,340	
Buscadores de presentaciones	Primero	52	3,70	0,861	F= 7,065 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,77	0,942	
	Tercero	46	2,92	1,339	
	Cuarto	40	3,21	1,180	
Wiki	Primero	52	3,83	0,818	F= 6,270 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,81	1,011	
	Tercero	46	3,08	1,481	
	Cuarto	40	3,14	1,260	
Foros	Primero	52	3,85	0,841	F= 8,609 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,83	0,923	
	Tercero	46	2,98	1,393	
	Cuarto	40	3,12	1,214	

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una valoración cercana a positiva de los entornos de aprendizaje virtuales, para el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,016$ y Bonferroni: $p = 0,008$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Igualmente la comparativa con respecto a la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 3 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación del nivel inferior [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,002$ y Bonferroni: con $p = 0,001$].

El alumnado que cursa primero valora positivamente los blogs para el ámbito 3 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,004$ y Bonferroni: $p = 0,002$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Por otro lado,

el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, valorando más positivamente esta herramienta Web 2.0 en la intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,047$ y Bonferroni: con $p=0,030$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso realizan una valoración positiva de las redes sociales y educativas en el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,005$ y Bonferroni: $p=0,002$]; asimismo el alumnado de segundo valora cercano a positivo esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p<0,001$ y Bonferroni: con $p<0,001$] y, con los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p=0,014$ y Bonferroni: $p=0,007$].

La comparativa considerando la valoración casi positiva de los editores de video para la intervención en la dinamización y participación familiar y comunitaria del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,013$ y Bonferroni $p=0,007$]; en tanto que la comparación con el nivel de segundo y cuarto no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Mientras que el alumnado adscrito a segundo valora mejor esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 3 frente a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,016$ y Bonferroni: con $p=0,008$].

Los editores de imágenes como herramienta Web 2.0 es mejor valorada para la intervención en la dinamización y participación familiar y comunitaria por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,016$ y Bonferroni $p=0,008$]; en tanto que la comparación con el nivel de segundo y cuarto no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Por otro lado, el alumnado de segundo valora mejor el ámbito 3 que los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,016$ y Bonferroni: con $p=0,008$], en cambio no podemos afirmar los mismos resultados para el curso de cuarto dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

Los estudiantes pertenecientes al primer curso realizan una valoración cercana a positiva de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,029$ y Bonferroni $p=0,016$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,039$ y Bonferroni: $p=0,024$]; asimismo el alumnado de segundo valora casi positivamente esta herramienta Web 2.0 con

respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,010$ y Bonferroni: con $p = 0,005$] y, con los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p = 0,015$ y Bonferroni: $p = 0,008$].

Asimismo, la herramienta Web 2.0 buscadores de video, se valora más positivamente por la muestra de primero que por la de tercero para la intervención en el ámbito de dinamización y participación familiar y comunitaria [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,007$ y Bonferroni $p = 0,003$]; de igual forma el alumnado de segundo valora mejor esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención 3 que los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p < 0,001$ y Bonferroni: con $p < 0,001$] y, que los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p = 0,008$ y Bonferroni: $p = 0,003$].

El alumnado que cursa primero valora positivamente los buscadores de texto para el ámbito 3 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,011$ y Bonferroni $p = 0,005$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,024$ y Bonferroni: $p = 0,013$]. Equivalentemente, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, valorando más positivamente esta herramienta Web 2.0 en la intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria (sin datos significativos de Scheffé y Bonferroni: con $p = 0,041$).

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una valoración cercana a positiva de los buscadores de presentaciones para el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,004$ y Bonferroni $p = 0,002$]. Igualmente la comparativa con respecto a la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 3 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación del nivel inferior [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,002$ y Bonferroni: con $p = 0,001$].

La comparativa considerando la valoración casi positiva de la wiki para la intervención en la dinamización y participación familiar y comunitaria del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,013$ y Bonferroni $p = 0,006$]; igualmente con los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,042$ y Bonferroni: $p = 0,025$]. Mientras que el alumnado adscrito a segundo valora casi positivamente esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 3 frente a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,019$ y Bonferroni: con $p = 0,010$].

Los foros como herramienta Web 2.0 es mejor valorada para la intervención en la dinamización y participación familiar y comunitaria por los estudiantes adscritos a primero que por

los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,001$ y Bonferroni $p=0,001$] y, que por los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,019$ y Bonferroni: $p=0,010$]. Asimismo el alumnado de segundo valora el ámbito 3 mejor que tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,002$ y Bonferroni: con $p=0,001$] y el de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p=0,019$ y Bonferroni: con $p=0,014$].

El análisis de comparaciones entre la dimensión de la valoración de once herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria y la procedencia de la muestra a través de la prueba inferencial T de Student ($n.s.=0.05$) no provoca datos significativos. Asimismo, la replicación de esta prueba, en la variable tipo de vivienda no arroja resultados indicativos en ninguna herramienta.

Considerando en esta ocasión el dispositivo que emplea habitualmente la muestra participante para conectarse a Internet, hemos efectuado una Anova ($n.s.=0.05$) obteniendo los siguientes datos distintivos:

- El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet valora casi positivamente los blogs para la intervención en el ámbito 3 en relación a los del Pc [$F=4,598$ y $p=0,011$, siendo los valores de Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,011$ y Bonferroni $p=0,008$]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.
- La muestra participante que dispone de un móvil para la conexión a Internet valora más positivamente los buscadores de imágenes para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria en comparación con los del Pc en todas sus modalidades ordenador de mesa, portátil o netbook [$F=5,320$ y $p=0,006$, siendo los valores de Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,012$ y Bonferroni $p=0,009$] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.
- La valoración positiva de los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 3 se confiere en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet respecto a los del Pc [$F=3,594$ y $p=0,029$, siendo los valores de Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,029$ y Bonferroni $p=0,024$], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

- Los estudiantes que emplean el móvil como dispositivo de acceso a Internet valoran positivamente la wiki para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria frente a los del Pc [$F= 4,963$ y $p=0,008$, siendo los valores de Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p =0,009$ y Bonferroni $p =0,007$]; mientras que la Tablet como dispositivo en todas sus comparaciones no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas para esta herramienta Web 2.0.

El resto de herramientas Web 2.0, entornos de aprendizaje virtuales, redes sociales y educativas, editores de imágenes, editores y buscadores de video, buscadores de presentaciones y foros no revelan diferencias significativas en la valoración de estas para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria en relación al dispositivo que emplea la muestra para su acceso a Internet, en otros términos, la Anova no refleja resultados relevantes.

Tabla 81.

Anova de la valoración del ámbito 3 de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Valoración Ámbito 3	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	2 o 3 días	25	2,70	1,409	$F= 16,701$ y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,18	1,051	
	Todos los días	101	3,90	1,041	
Blogs	2 o 3 días	25	2,85	1,199	$F= 17,343$ y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,03	1,109	
	Todos los días	101	3,90	1,077	
Redes sociales y educativas	2 o 3 días	25	2,89	1,219	$F= 15,420$ y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,09	1,274	
	Todos los días	101	3,92	1,006	
Editores de video	2 o 3 días	25	2,78	1,251	$F= 16,218$ y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,15	1,140	
	Todos los días	101	3,88	0,973	
Editores de imágenes	2 o 3 días	25	2,70	1,137	$F= 18,290$ y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	2,94	1,149	
	Todos los días	101	3,77	0,988	
Buscadores de imágenes	2 o 3 días	25	2,67	1,038	$F= 19,079$ y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,11	1,111	
	Todos los días	101	3,85	0,993	
Buscadores de video	2 o 3 días	25	2,52	1,122	$F= 14,813$ y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,21	1,117	
	Todos los días	101	3,73	1,047	
Buscadores de texto	2 o 3 días	25	2,85	1,099	$F= 19,325$ y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,18	1,227	
	Todos los días	101	4,02	0,976	

Tabla 81. (Continuación)

Anova de la valoración del ámbito 3 de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Valoración Ámbito 3	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Buscadores de presentaciones	2 o 3 días	25	2,67	1,074	F= 17,423 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,09	1,119	
	Todos los días	101	3,81	1,006	
Wiki	2 o 3 días	25	2,67	1,301	F= 15,156 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,21	1,157	
	Todos los días	101	3,87	1,061	
Foros	2 o 3 días	25	2,85	1,099	F= 15,577 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,08	1,194	
	Todos los días	101	3,87	1,020	

El alumnado que se conecta a Internet todos los días realiza una mayor valoración de los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y a los que lo hacen 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001]; por el contrario la comparación entre el acceso 4 o 5 días y 2 o 3 no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que accede todos los días a Internet valora positivamente los blog en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y con los de 4 o 5, [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] en el ámbito para la intervención en la dinamización y participación familiar y comunitaria; la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 3.

La valoración positiva de las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan todos los días a Internet contra los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y con los que acceden 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] para el ámbito 3; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 no revelan resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

La comparativa al considerar la valoración de los editores de video para el ámbito de intervención 3, que proporciona la conexión a Internet todos los días frente a 2 o 3 días a la semana,

es favorable al primer tipo de acceso dado que el valor del mismo es cercano a positivo, [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste todos los días y 4 o 5 días a la semana, propicia a la primera [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; por el contrario la comparación entre el acceso 4 o 5 días y 2 o 3 no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

Los estudiantes que acceden todos los días a Internet valoran casi positivamente los editores de imágenes para el ámbito en la intervención en la dinamización y participación familiar y comunitaria frente a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad diaria frente a los de 4 o 5 días presentan una mayor valoración para esta herramienta Web 2.0 en el ámbito 3 los primeros respecto a los segundos [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La valoración de los buscadores de imágenes para el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria es mejor en los participantes que se conectan todos los días a Internet en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], igualmente el contraste con el acceso a Internet de 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. Por el contrario, la comparativa 4 o 5 días frente a la conectividad de 2 o 3 no goza de significatividad en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 3.

La muestra participante que accede todos los días a Internet valora casi positivamente los buscadores de video en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de 4 o 5 días, [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,011$ y Bonferroni $p = 0,008$] en el ámbito para la intervención en la dinamización y participación familiar y comunitaria; de la misma forma, el cotejo entre 4 o 5 días y 2 o 3 de conexión a Internet revela que los primeros sostienen una mejor valoración que los segundos para la intervención en el ámbito 3 [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,021$ y Bonferroni $p = 0,016$].

El alumnado, que disfruta de una conectividad a Internet todos los días, valora positivamente los buscadores de texto para la intervención en el ámbito para la intervención en la dinamización y participación familiar y comunitaria en relación a los de 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que gozan de una conexión de 4

o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; el contraste entre el acceso de 4 o 5 días y 2 o 3 no revela resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden a Internet todos los días indican una valoración casi positiva de los buscadores de presentaciones para el ámbito de intervención en la dinamización y participación familiar y comunitaria frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden 4 o 5 a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; la conectividad de 2 o 3 días a la semana frente a los 4 o 5 días no provoca significación.

El contraste atendiendo a la mejor valoración de la wiki para la intervención en el ámbito 3 se proporciona más en el alumnado que accede a Internet todos los días que a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, a los de conectividad de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$]; mientras que 2 o 3 días frente a 4 o 5 a la semana de acceso a Internet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que gozan de una conexión diaria a Internet valoran mejor los foros para la intervención en el ámbito de dinamización y participación familiar y comunitaria frente a los que lo hacen 2 o 3 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y frente a los que acceden 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 3.

Igualmente, replicando la Anova ($n.s. = 0.05$), en esta ocasión atendiendo a la valoración en el ámbito 3 en función de las horas al día de conexión a Internet, los resultados más notables se muestran en la tabla 82.

Tabla 82.

Anova de la valoración en el ámbito 3 de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Valoración Ámbito 3	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	1 o 2 horas	70	3,22	1,114	F= 6,703 y p=0,002 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,48	1,230	
	Más de 5 horas	41	4,02	1,058	

Tabla 82. (Continuación)

Anova de la valoración en el ámbito 3 de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Valoración Ámbito 3	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Blogs	1 o 2 horas	70	3,04	1,140	F= 12,458 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,51	1,209	
	Más de 5 horas	41	4,12	0,931	
Redes sociales y educativas	1 o 2 horas	70	3,08	1,132	F= 10,710 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,57	1,207	
	Más de 5 horas	41	4,09	1,087	
Editores de video	1 o 2 horas	70	3,08	1,070	F= 11,828 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,54	1,178	
	Más de 5 horas	41	4,09	0,947	
Editores de imágenes	1 o 2 horas	70	2,89	1,001	F= 12,675 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,48	1,168	
	Más de 5 horas	41	3,91	1,087	
Buscadores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,11	0,987	F= 11,511 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,40	1,206	
	Más de 5 horas	41	4,09	0,947	
Buscadores de video	1 o 2 horas	70	3,08	1,044	F= 7,013 y p=0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,41	1,196	
	Más de 5 horas	41	3,88	1,096	
Buscadores de texto	1 o 2 horas	70	3,12	1,146	F= 15,180 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,63	1,160	
	Más de 5 horas	41	4,28	0,882	
Buscadores de presentaciones	1 o 2 horas	70	3,07	1,038	F= 7,425 y p=0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,50	1,168	
	Más de 5 horas	41	3,86	1,082	
Wiki	1 o 2 horas	70	3,19	1,106	F= 8,332 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,44	1,268	
	Más de 5 horas	41	4,09	1,042	
Foros	1 o 2 horas	70	3,04	1,176	F= 12,466 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,52	1,152	
	Más de 5 horas	41	4,09	0,868	

El alumnado, que se conecta a Internet más de 5 horas al día, valora positivamente los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I)]

– 1 o 2 horas (J) $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$], o la conectividad 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p =0,043$ y Bonferroni $p =0,037$]; por el contrario la comparación entre el acceso entre 3 o 4 horas y 1 o 2 no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante, que accede más de 5 horas al día a Internet, indica una valoración positiva de los blog para el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p <0,001$ y Bonferroni $p <0,001$] y con los que se conectan entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p =0,019$ y Bonferroni $p =0,015$]; igualmente, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día arroja que a mayor horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 3 [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p =0,036$ y Bonferroni $p =0,030$].

La valoración positiva en las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan más de 5 horas al día para el ámbito de intervención en la dinamización y participación familiar y comunitaria frente a los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p <0,001$ y Bonferroni $p <0,001$] por el contrario los que disfrutaban de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 horas no presentan resultados significativos en la valoración. En cambio, la comparación entre la conectividad entre 3 o 4 y 1 o 2 horas es más favorable a los primeros que a los segundos para esta herramienta Web en relación a la valoración del ámbito de intervención 3 [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p =0,031$ y Bonferroni $p =0,025$].

Los estudiantes que acceden más de 5 horas al día a Internet valoran positivamente los editores de video para la intervención en el ámbito 3 frente a los que se conectan 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p <0,001$ y Bonferroni $p <0,001$] y, con los que acceden entre 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p =0,027$ y Bonferroni $p =0,022$]. Mientras que, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día arroja que a mayor horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p =0,036$ y Bonferroni $p=0,030$].

La comparativa entre más de 5 horas y 1 o 2 al día de conexión a Internet es favorable a la primera atendiendo a una mejor valoración de los editores de imágenes para la intervención en el

ámbito 3 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], mientras que en la confrontación entre la conectividad más de 5 horas y entre 3 o 4 al día no es relevante atendiendo las pruebas post hoc aplicadas. En cambio, el contraste entre 3 o 4 horas al día frente a 1 o 2, propicia a la primera [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,004$ y Bonferroni $p = 0,003$] en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria.

Una valoración positiva de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria, se promueve más en los participantes que se conectan más de 5 horas al día a Internet en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, con los de entre 3 o 4 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,004$ y Bonferroni $p = 0,002$]; mientras que la comparación entre 3 o 4 horas al día de conexión frente a 1 o 2 al día no revelan resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

La muestra participante, que accede más de 5 horas al día a Internet, indica una valoración casi positiva de los buscadores de video para el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$]; mientras que el resto de comparaciones no proyecta resultados indicativos de significación en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 3.

El alumnado, que disfruta de un acceso a Internet de más de 5 horas, valora positivamente los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 3 en relación a los de 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de entre 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,009$ y Bonferroni $p = 0,006$]; asimismo, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día arroja que a mayor horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,016$ y Bonferroni $p = 0,012$].

La valoración casi positiva de los buscadores de presentaciones se provoca en los estudiantes que acceden a Internet más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$] para el ámbito de

intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria; las restantes comparativas no provocan significación para esta herramienta Web 2.0.

El contraste atendiendo a la valoración de la herramienta Web 2.0 wiki para la intervención en el ámbito 3 se proporciona entre el acceso a Internet de más de 5 horas y el de 1 o 2 al día, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], mientras que, la conexión entre más de 5 horas y entre 3 o 4 horas al día provoca una mejor valoración del primer tipo de acceso a Internet por horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,013$ y Bonferroni $p = 0,010$]. Por el contrario, los que disfrutaban de una conectividad de entre 3 o 4 horas y 1 o 2 al día no presentan resultados significativos en la valoración.

Los estudiantes, que disfrutaban de una conexión de más de 5 horas al día a Internet, señalan una valoración positiva de los foros para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria en relación a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y frente a los que acceden entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,024$ y Bonferroni $p = 0,019$]; asimismo, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día arroja que a mayor horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención 3 [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,029$ y Bonferroni $p = 0,024$].

Finalmente, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al tipo de conexión o red empleada, aplicando para la misma una prueba T de Student ($n.s.=0.05$), los resultados revelan que no existe relevancia.

6.2. Resultados relativos a la utilidad del ámbito 3

Se expone en este punto los resultados de cada una de las pruebas aplicadas para el factor utilidad de la dimensión “Dinamización y participación familiar y comunitaria (ámbito 3)”, las mismas consideran estrategias de análisis de datos de carácter descriptivo (medidas de tendencia central y dispersión) e inferencial atendiendo a criterios de clasificación de contraste de medias con las variables sexo, procedencia, tipo de vivienda y tipo de conexión, asimismo, Anova con el curso, la tipología de dispositivo de acceso a Internet, los tipos de conectividad semanal y de horas al día.

Tabla 83.

Utilidad en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria que indica la muestra de las once herramientas Web 2.0.

	N	Media	s
Ámbito 3 Utilidad entornos de aprendizaje virtuales	188	3,65	1,166
Ámbito 3 Utilidad blogs	188	3,43	1,046
Ámbito 3 Utilidad redes sociales y educativas	188	3,69	2,392
Ámbito 3 Utilidad editores de video	188	3,34	1,046
Ámbito 3 Utilidad editores de imágenes	188	3,41	1,115
Ámbito 3 Utilidad buscadores de imágenes	188	3,33	1,066
Ámbito 3 Utilidad buscadores de video	188	3,51	2,395
Ámbito 3 Utilidad buscadores de texto	188	3,66	3,819
Ámbito 3 Utilidad buscadores de presentaciones	188	3,36	1,141
Ámbito 3 Utilidad wiki	188	3,35	1,057
Ámbito 3 Utilidad foros	188	3,46	1,165

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión utilidad de algunas herramientas Web 2.0 para la dinamización y participación familiar y comunitaria. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Nada útil, 2=Poco útil, 3=Útil, 4=Bastante útil y 5= Muy útil y, ha sido obtenida de la propuesta por Morales (2011b).

El alumnado participante en este estudio manifiesta que las herramientas Web 2.0 buscadores de imágenes ($\bar{x} = 3,33$), editores de video ($\bar{x} = 3,34$), buscadores de presentaciones ($\bar{x} = 3,36$), wiki ($\bar{x} = 3,35$), editores de imágenes ($\bar{x} = 3,41$), blogs ($\bar{x} = 3,43$) y, foros ($\bar{x} = 3,46$) son útiles para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria.

Igualmente, señalan aunque útiles, bastante más ventajosas las redes sociales y educativas ($\bar{x} = 3,69$), los buscadores de texto ($\bar{x} = 3,66$), los entornos de aprendizaje virtuales ($\bar{x} = 3,65$) y, los buscadores de video ($\bar{x} = 3,51$) para la intervención en el ámbito 3.

A continuación, hemos tratado de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo del alumnado, aplicando una prueba T de Student ($n.s.=0.05$) cuyos resultados han revelado que el sexo no es una variable que provoque diferencia alguna en la dimensión de la utilidad de las once herramientas Web 2.0 propuestas, para la dinamización y participación familiar y comunitaria.

Posteriormente, debido a la vinculación de estos estudiantes en diferentes cursos, hemos realizado una Anova ($n.s.=0.05$) obteniendo los siguientes valores representativos que se muestran en la tabla 84.

Tabla 84.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 3 en función de los cursos a los que se vincula la muestra.

Utilidad Ámbito 3	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Primero	52	3,94	0,811	F= 6,593 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,50	0,918	
	Tercero	46	3,00	1,428	
	Cuarto	40	3,29	1,255	
Blogs	Primero	52	3,76	0,845	F= 7,921 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,67	0,810	
	Tercero	46	2,90	1,269	
	Cuarto	40	3,33	1,004	
Editores de video	Primero	52	3,63	0,853	F= 3,845 y p =0,011 favorable a primero
	Segundo	50	3,50	0,897	
	Tercero	46	3,04	1,248	
	Cuarto	40	3,14	1,072	
Editores de imágenes	Primero	52	3,65	0,872	F= 2,729 y p=0,045
	Segundo	50	3,58	0,997	
	Tercero	46	3,14	1,386	
	Cuarto	40	3,21	1,094	
Buscadores de imágenes	Primero	52	3,52	0,863	F= 4,270 y p=0,006 favorable a segundo
	Segundo	50	3,63	0,824	
	Tercero	46	3,00	1,327	
	Cuarto	40	3,12	1,087	
Buscadores de presentaciones	Primero	52	3,69	0,843	F= 3,969 y p=0,009 favorable a primero
	Segundo	50	3,52	0,939	
	Tercero	46	3,00	1,483	
	Cuarto	40	3,19	1,110	
Wiki	Primero	52	3,65	0,850	F= 4,880 y p=0,003 favorable a primero
	Segundo	50	3,54	0,896	
	Tercero	46	2,96	1,216	
	Cuarto	40	3,19	1,131	
Foros	Primero	52	3,92	0,805	F= 6,626 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,63	1,010	
	Tercero	46	3,06	1,434	
	Cuarto	40	3,17	1,146	

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indican que los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria son bastantes útiles con respecto al alumnado de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con p<0,001 y Bonferroni p<0,001] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) p =0,045 y Bonferroni: p =0,028], en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación

en los valores de Scheffé y Bonferroni. Igualmente la comparativa con respecto a la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 3 entre el curso de segundo y tercero no arroja resultados significativos.

El alumnado que cursa primero considera que los blogs poseen mayor utilidad para el ámbito 3 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo y cuarto no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Equivalentemente, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, indicando una mejor utilidad en esta herramienta Web 2.0 para la intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,002$ y Bonferroni: con $p = 0,001$].

La comparativa considerando la utilidad de los editores de video para la intervención en la dinamización y participación familiar y comunitaria del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en el curso inferior, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,036$ y Bonferroni $p = 0,021$]; en tanto que la comparación con el nivel de segundo y el de cuarto no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. De la misma forma, el cotejo entre segundo y tercero no revela diferencias notables en las pruebas post hoc aplicadas.

Aunque la Anova aplicada para el factor curso en la utilidad de los editores de imágenes para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria produce un resultado significativo, al emplear las pruebas de Scheffé y Bonferroni (pruebas post hoc) se refleja que los contrastes entre varianzas no son notables, en otros términos, no podemos obviar el factor aleatorio.

No se evidencia datos indicativos con la comparación de varianzas de los cursos de primero con segundo, tercero y cuarto en la utilidad de los buscadores de imágenes para el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria. Mientras que, el alumnado de segundo señala que esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 3 es más útil que los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,028$ y Bonferroni: con $p = 0,016$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una mejor utilidad de los buscadores de presentaciones para el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,022$ y Bonferroni $p = 0,012$]; en cambio las restantes comparaciones no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni para esta herramienta Web 2.0 en el ámbito 3.

La comparativa considerando la mejor utilidad de la wiki para la intervención en la dinamización y participación familiar y comunitaria del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en el curso inferior, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,010$ y Bonferroni $p=0,004$]; en tanto que los restantes cotejos no revela diferencias notables en las pruebas post hoc aplicadas.

Los foros, como herramienta Web 2.0, es considerada más útil para la intervención en la dinamización y participación familiar y comunitaria por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$] y, que por los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,015$ y Bonferroni: $p=0,007$], en contra no podemos afirmar los mismos resultados para el curso de segundo dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

Las redes sociales y educativas, los buscadores de video y los buscadores de texto no revelan diferencias significativas en la utilidad de estas herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria en relación al curso al que se adscriben los estudiantes.

El análisis de comparaciones de medias entre la dimensión de la utilidad de algunas herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria y la procedencia de la muestra a través de la prueba inferencial T de Student ($n.s.=0.05$) no provoca datos significativos. Asimismo, la replicación de esta prueba, en la variable tipo de vivienda arroja los resultados indicativos siguientes:

- Las personas que viven en un domicilio familiar indican una mayor utilidad en los entornos de aprendizaje virtuales ($t= 1,967$ y $p=0,048$, $\bar{x}= 3,60$) que las personas que residen habitualmente en un piso de estudiantes para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria
- Las restantes herramientas Web 2.0, blog, redes sociales y educativas, editores de video e imágenes, buscadores de video e imágenes, buscadores de texto y presentaciones, wiki y foros, no arrojan datos significativos en la comparación de medias en función del tipo de vivienda habitual considerando la utilidad para el ámbito 3 que indican los participantes.

Distinguiendo en esta ocasión el dispositivo que emplea habitualmente la muestra participante, hemos efectuado una Anova ($n.s.=0.05$) obteniendo los siguientes resultados:

- El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet considera más útiles los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito 3 en comparación a los del Pc [$F= 3,161$ y $p=0,045$, con valores de Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p =0,045$ y Bonferroni $p =0,038$]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arroja resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.
- Aunque el Anova aplicado para el factor curso en la utilidad de los editores de video para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria produce un resultado significativo ($F= 3,122$ y $p=0,046$), al emplear las pruebas de Scheffé y Bonferroni (pruebas post hoc) se refleja que los contrastes entre varianzas no son notables, en otros términos, no podemos obviar el factor aleatorio.
- La utilidad de los editores de imágenes para la intervención en el ámbito 3 se confiere en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet respecto a los del Pc [$F= 4,629$ y $p=0,011$, con valores de Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p =0,020$ y Bonferroni $p =0,015$], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.
- Los estudiantes que indican mejor utilidad de los buscadores de presentaciones para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria, emplean habitualmente el móvil frente a los que se conectan a Internet a través del Pc [$F= 4,334$ y $p=0,014$, con valores de Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p =0,023$ y Bonferroni $p =0,018$] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.
- Por otro lado, las pruebas revelan que la utilidad en el blog, las redes sociales y educativas, los buscadores de imágenes, los buscadores de video, los buscadores de texto, la wiki y los foros, no reflejan diferencias significativas en las varianzas respecto al factor dispositivo empleado para la conexión a Internet en la utilidad de estas herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención 3.

Tabla 85.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 3 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Utilidad Ámbito 3	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	2 o 3 días	25	2,78	1,219	F= 15,519 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,09	1,077	
	Todos los días	101	3,84	1,061	

Tabla 85. (Continuación)

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 3 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Utilidad Ámbito 3	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Blogs	2 o 3 días	25	2,74	1,259	F= 12,695 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,23	0,925	
	Todos los días	101	3,73	0,952	
Redes sociales y educativas	2 o 3 días	25	2,70	1,103	F= 3,245 y p=0,041 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,61	3,851	
	Todos los días	101	3,99	0,981	
Editores de video	2 o 3 días	25	2,85	1,064	F= 11,299 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,05	0,968	
	Todos los días	101	3,65	0,996	
Editores de imágenes	2 o 3 días	25	2,70	1,171	F= 13,502 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,15	1,056	
	Todos los días	101	3,75	1,015	
Buscadores de imágenes	2 o 3 días	25	2,67	0,920	F= 14,992 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,05	0,983	
	Todos los días	101	3,68	1,024	
Buscadores de video	2 o 3 días	25	2,70	0,912	F= 4,354 y p=0,014 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,12	1,157	
	Todos los días	101	3,95	3,053	
Buscadores de presentaciones	2 o 3 días	25	2,59	0,971	F= 16,697 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,06	1,080	
	Todos los días	101	3,75	1,070	
Wiki	2 o 3 días	25	2,67	0,920	F= 15,225 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,08	0,966	
	Todos los días	101	3,69	1,018	
Foros	2 o 3 días	25	2,93	1,385	F= 7,144 y p=0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,26	1,086	
	Todos los días	101	3,73	1,085	

El alumnado que se conecta a Internet todos los días indica una mayor utilidad de los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y a los que lo hacen 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001]; por el contrario la comparación entre el acceso 2 o 3 días y 4 o 5 días no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que accede todos los días a Internet señala una mayor utilidad de los blog en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J)

$p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,006$ y Bonferroni $p = 0,005$] en el ámbito para la intervención en la dinamización y participación familiar y comunitaria; la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 3.

La alusión a bastante utilidad de las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan todos los días a Internet contra los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,044$ y Bonferroni $p = 0,037$] para el ámbito 3; mientras que el resto de comparaciones no refleja relevancia como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

La comparativa al considerar la utilidad de los editores de video para el ámbito de intervención 3, que proporciona la conexión a Internet todos los días frente a 2 o 3 días a la semana, es favorable al primer tipo de acceso dado que el valor del mismo es cercano a bastante útil, [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$] y, el contraste todos los días y 4 o 5 días a la semana, propicia a la primera [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; en contra, el cotejo entre 4 o 5 días y 2 o 3 de conexión a Internet no revela resultados significativos en utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito en la intervención en la dinamización y participación familiar y comunitaria.

Los estudiantes que acceden todos los días a Internet indican una mayor utilidad de los editores de imágenes para el ámbito en la intervención en la dinamización y participación familiar y comunitaria frente a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad diaria frente a los de 4 o 5 días presentan una mayor utilidad para esta herramienta Web 2.0 en el ámbito 3, los primeros respecto a los segundos [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,001$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La utilidad de los buscadores de imágenes para el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria es mayor en los participantes que se conectan todos los días a Internet en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], igualmente el contraste con el acceso a Internet de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. Por el

contrario, la comparativa 4 o 5 días frente a la conectividad de 2 o 3 no goza de significatividad en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 3.

Los participantes que se conectan todos los días apuntan una mejor utilidad de los buscadores de video frente a los que acceden 2 o 3 días [no presenta resultados significativos de Scheffé y Bonferroni Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p=0,044$]; en cambio, las comparaciones entre la conectividad diaria y 4 o 5 días, y esta y 2 o 3 días a la semana no proyectan resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0.

Los estudiantes que acceden a Internet todos los días señalan bastante utilización de los buscadores de presentaciones para el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p <0,001$ y Bonferroni $p <0,001$] y a los que acceden 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p <0,001$ y Bonferroni $p <0,001$]; la conectividad de 2 o 3 días a la semana frente a los 4 o 5 no provoca significación.

El contraste atendiendo a la mejor utilidad de la wiki para la intervención en el ámbito 3 se proporciona más en el alumnado que accede a Internet todos los días que a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p <0,001$ y Bonferroni $p <0,001$] y, a los de conectividad de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p =0,001$ y Bonferroni $p <0,001$]; mientras que 2 o 3 frente a 4 o 5 días a la semana de acceso a Internet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que gozan de una conexión diaria a Internet señalan una mayor utilidad de los foros para la intervención en el ámbito de dinamización y participación familiar y comunitaria frente a los que lo hacen 2 o 3 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p =0,005$ y Bonferroni $p =0,003$] y frente a los que acceden 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p=0,029$ y Bonferroni $p=0,024$], la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 3.

Los buscadores de texto no revelan diferencias significativas en la utilidad de éstas para la intervención en el ámbito de dinamización y participación familiar y comunitaria en relación a los días a la semana que el alumnado se conecta a Internet, en otros términos, el Anova o anova no refleja resultados relevantes.

Igualmente, replicando el Anova ($n.s.=0.05$), en esta ocasión atendiendo a la utilidad en el ámbito 3 en función de las horas al día de conexión a Internet, los resultados más notables se muestran en la tabla 86.

Tabla 86.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 3 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Utilidad Ámbito 3	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	1 o 2 horas	70	3,15	1,143	F= 6,461 y $p=0,002$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,46	1,135	
	Más de 5 horas	41	3,93	1,121	
Blogs	1 o 2 horas	70	3,15	1,081	F= 7,623 y $p=0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,43	1,007	
	Más de 5 horas	41	3,91	0,895	
Editores de video	1 o 2 horas	70	3,03	0,950	F= 9,939 y $p<0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,34	1,045	
	Más de 5 horas	41	3,88	1,005	
Editores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,16	1,021	F= 5,200 y $p=0,006$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,40	1,174	
	Más de 5 horas	41	3,84	1,045	
Buscadores de imágenes	1 o 2 horas	70	2,89	1,001	F= 14,085 y $p<0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,43	1,036	
	Más de 5 horas	41	3,88	0,931	
Buscadores de presentaciones	1 o 2 horas	70	3,07	1,051	F= 6,544 y $p=0,002$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,38	1,172	
	Más de 5 horas	41	3,84	1,090	
Wiki	1 o 2 horas	70	3,01	1,027	F= 8,612 y $p<0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,40	1,041	
	Más de 5 horas	41	3,81	0,958	
Foros	1 o 2 horas	70	3,22	1,138	F= 5,768 y $p=0,004$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,43	1,193	
	Más de 5 horas	41	3,95	1,022	

El alumnado, que se conecta a Internet más de 5 horas al día, señala bastante utilidad de los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$]; por el contrario la comparación más de 5 horas y entre 3 o 4 horas y, entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

La muestra participante, que accede más de 5 horas al día a Internet, indica una mayor utilidad de los blog para el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], y con los que lo hacen entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,044$ y Bonferroni $p = 0,038$]; mientras que el resto de comparaciones no son significativas.

Los estudiantes que acceden más de 5 horas al día a Internet señalan mejor utilidad de los editores de video para la intervención en el ámbito 3 frente a los que se conectan 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], o la conectividad 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,017$ y Bonferroni $p = 0,013$]. Por el contrario los que disfrutaban de una conectividad de entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día no presentan resultados significativos en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria.

La comparativa entre más de 5 horas y 1 o 2 al día de conexión a Internet es favorable a la primera atendiendo a una mejor utilidad de los editores de imágenes para la intervención en el ámbito 3 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,006$ y Bonferroni $p = 0,004$], por el contrario los que disfrutaban de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 horas no presentan resultados significativos en la utilidad, al igual que el cotejo entre la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria.

Una mayor utilidad de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria se promueve más en los participantes que se conectan más de 5 horas al día a Internet en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], por otro lado, no existe significatividad en la comparativa más de 5 horas y entre 3 o 4 al día en la utilidad de esta herramienta para el ámbito 3. Mientras que, los que acceden entre 3 o 4 horas al día indican una mejor utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 3 frente a los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,004$ y Bonferroni $p = 0,003$].

La mayor utilidad de los buscadores de presentaciones se provoca en los estudiantes que acceden a Internet más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,001$] para la intervención en el ámbito de la dinamización

y participación familiar y comunitaria; mientras que las restantes comparaciones no son relevantes atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

El contraste atendiendo a la utilidad de la herramienta Web 2.0 wiki para la intervención en el ámbito 3 se proporciona entre el acceso a Internet de más de 5 horas y el de 1 o 2 horas al día, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. Por el contrario la comparación entre la conectividad más de 5 horas y entre 3 o 4 y, entre esta y 1 o 2 horas al día no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Los estudiantes, que disfrutan de una conexión de más de 5 horas al día a Internet, señalan una mayor utilidad de los foros para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria en relación a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,004$ y Bonferroni $p = 0,003$]; sin embargo, el resto de comparaciones no son significativas.

Las restantes herramientas Web 2.0, redes sociales y educativas, buscadores de video y buscadores de texto no revelan diferencias significativas en la utilidad de éstas para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria en relación a las horas al día que se conecta a Internet la muestra.

En último lugar, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al tipo de conexión o red empleada, aplicando para la misma una prueba T de Student ($n.s.=0.05$), los resultados más indicativos revelan:

- Las personas que utilizan un tipo de conexión pública indican una mayor utilidad de la herramienta Web 2.0 wiki ($t = -2,459$ y $p = 0,015$, $\bar{x} = 3,56$), para la intervención en el ámbito de la dinamización y participación familiar y comunitaria que los estudiantes que emplean la red privada.
- Contrariamente a estos resultados los entornos de aprendizajes virtuales; los blogs; las redes sociales y educativas; los editores de video e imágenes; los buscadores de video e imágenes; los buscadores de texto y presentaciones y los foros, herramientas Web 2.0 estudiadas en esta investigación, no arrojan datos significativos en la comparación de medias en función del tipo de conexión empleada considerando la utilidad para el ámbito 3 que indican los participantes.

7. **Ámbito 4: Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado**

Pueden existir diversos momentos en la vida escolar de algunos estudiantes que resultan críticos, por las circunstancias que concurren, y que contribuyen a un proceso educativo inadecuado o problemático que perjudica alcanzar el currículum con provecho; posicionándolo en una zona de vulnerabilidad que puede desembocar en la exclusión social.

El acompañamiento y tutorización del alumnado que se encuentra en estas situaciones de riesgo por parte del educador social facilitará la eficacia del proceso de enseñanza – aprendizaje, considerando las herramientas Web 2.0 como recursos favorables a esta actuaciones, por este motivo se presentan los resultados obtenidos en esta investigación sobre el grado de valoración y la utilidad que indica el alumnado del Grado de Educador Social sobre las herramientas Web 2.0 para su intervención en este ámbito.

7.1. Resultados respecto a la valoración del ámbito 4

Se expone en este punto los resultados que refleja la muestra en el reconocimiento, estimación o apreciación del valor de las herramientas Web 2.0 presentadas para la intervención en el ámbito del Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado (ámbito 4), considerando la definición de valoración que propone DRAE (2001).

Tabla 87.

Valoración en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado que indica la muestra de once herramientas Web 2.0.

	N	Media	s
Ámbito 4 Valoración entornos de aprendizaje virtuales	188	3,46	1,176
Ámbito 4 Valoración blogs	188	3,48	1,215
Ámbito 4 Valoración redes sociales y educativas	188	3,53	1,158
Ámbito 4 Valoración editores de video	188	3,39	1,218
Ámbito 4 Valoración editores de imágenes	188	3,32	1,123
Ámbito 4 Valoración buscadores de imágenes	188	3,47	1,163
Ámbito 4 Valoración buscadores de video	188	3,33	1,173
Ámbito 4 Valoración buscadores de texto	188	3,48	1,167
Ámbito 4 Valoración buscadores de presentaciones	188	3,41	1,128

Tabla 87. (Continuación)

Valoración en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado que indica la muestra de once herramientas Web 2.0.

	N	Media	s
Ámbito 4 Valoración wiki	188	3,41	1,211
Ámbito 4 Valoración foros	188	3,41	1,168

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión valoración de algunas herramientas Web 2.0 para el acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Muy negativa, 2=Negativa, 3=Indiferentes, ni negativa ni positiva, 4=Positiva y 5= Muy positiva.

Los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) valoran con indiferencia los editores de imágenes ($\bar{x} = 3,32$), los buscadores de video ($\bar{x} = 3,33$), los editores de video ($\bar{x} = 3,39$), los buscadores de presentaciones, la wiki y los foros ($\bar{x} = 3,41$ respectivamente), los entornos de aprendizaje virtuales ($\bar{x} = 3,46$), los buscadores de imágenes ($\bar{x} = 3,47$), los blogs y los buscadores de texto (ambos $\bar{x} = 3,48$), asimismo, señalan aunque indiferente más positivamente las redes sociales y educativas ($\bar{x} = 3,53$) para la intervención en el ámbito de la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado.

Posteriormente, al aplicar una prueba de comparación de medias o T de Student ($n.s.=0.05$) en función del sexo, los resultados reflejan que ésta no es una variable que produzca diferencia en la dimensión de la valoración de once herramientas Web 2.0 para la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado.

De la misma forma, debido a la adscripción de este grupo de estudiantes en diferentes cursos, hemos realizado una Anova ($n.s.=0.05$) obteniendo los siguientes valores representativos que se muestran en la tabla 88.

Tabla 88.

Anova de la valoración del ámbito 4 de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra.

Valoración Ámbito 4	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Primero	52	3,89	0,904	F= 8,213 y $p<0,001$ favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,67	0,993	
	Tercero	46	2,86	1,400	
	Cuarto	40	3,37	1,113	
Blogs	Primero	52	3,94	0,856	F= 7,532 y $p<0,001$ favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,71	0,965	
	Tercero	46	2,98	1,530	
	Cuarto	40	3,20	1,188	

Tabla 88. (Continuación)

Anova de la valoración del ámbito 4 de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra.

Valoración Ámbito 4	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Redes sociales y educativas	Primero	52	3,93	0,929	F= 10,041 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,90	0,922	
	Tercero	46	2,94	1,420	
	Cuarto	40	3,29	0,981	
Editores de video	Primero	52	3,76	0,950	F= 5,296 y p=0,002 favorable a primero
	Segundo	50	3,63	1,019	
	Tercero	46	3,00	1,510	
	Cuarto	40	3,07	1,170	
Editores de imágenes	Primero	52	3,65	0,894	F= 5,553 y p=0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,59	0,983	
	Tercero	46	2,96	1,371	
	Cuarto	40	3,02	1,037	
Buscadores de imágenes	Primero	52	3,76	0,910	F= 5,889 y p=0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,80	0,980	
	Tercero	46	3,10	1,418	
	Cuarto	40	3,12	1,122	
Buscadores de video	Primero	52	3,63	0,917	F= 6,159 y p=0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,67	0,973	
	Tercero	46	2,88	1,465	
	Cuarto	40	3,07	1,081	
Buscadores de texto	Primero	52	3,87	0,848	F= 6,053 y p=0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,71	0,944	
	Tercero	46	3,08	1,495	
	Cuarto	40	3,17	1,116	
Buscadores de presentaciones	Primero	52	3,67	0,869	F= 6,294 y p<0,001 favorable a segundo y a segundo
	Segundo	50	3,76	0,951	
	Tercero	46	2,98	1,407	
	Cuarto	40	3,15	1,038	
Wiki	Primero	52	3,81	0,892	F= 7,026 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,69	0,969	
	Tercero	46	2,92	1,521	
	Cuarto	40	3,12	1,166	
Foros	Primero	52	3,78	0,839	F= 7,158 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,71	0,944	
	Tercero	46	2,92	1,481	
	Cuarto	40	3,15	1,108	

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una valoración cercana a positiva de los entornos de aprendizaje virtuales para el ámbito de la acompañamiento y tutorización en

situaciones de riesgo para el alumnado con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] en tanto que la comparación con el nivel de segundo y cuarto no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Igualmente, la comparativa con respecto a la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 4 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación de los niveles inferiores [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,005$ y Bonferroni: $p = 0,002$].

El alumnado que cursa primero valora positivamente los blogs para el ámbito 4 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,023$ y Bonferroni: $p = 0,012$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en las pruebas post hoc aplicadas. Igualmente, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, valorando más positivamente esta herramienta Web 2.0 en la intervención de la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,021$ y Bonferroni: $p = 0,011$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso realizan una valoración positiva de las redes sociales y educativas en el ámbito de intervención de la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], las restantes comparativas de primero con los otros cursos no presentan significación; asimismo el alumnado de segundo valora positivamente esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p < 0,001$ y Bonferroni: $p < 0,001$].

La comparativa considerando la valoración casi positiva de los editores de video para la intervención en la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo, para el alumnado del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,014$ y Bonferroni $p = 0,007$]; mientras que las restantes comparaciones no presentan significación en las pruebas post hoc aplicadas.

Los editores de imágenes como herramienta Web 2.0 es mejor valorada para la intervención en la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado, por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,016$ y Bonferroni $p = 0,008$]; asimismo el alumnado de segundo valora el ámbito 4 mejor que tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,039$ y Bonferroni: con $p = 0,024$]. En cambio, no podemos

afirmar los mismos resultados para el curso de cuarto dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

Los estudiantes pertenecientes al primer curso realizan una valoración cercana a positiva de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención de la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,030$ y Bonferroni $p=0,017$]; asimismo el alumnado de segundo valora casi positivamente esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,020$ y Bonferroni: con $p=0,010$] y, con los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p=0,041$ y Bonferroni: $p=0,025$].

Asimismo, la herramienta Web 2.0 buscadores de video se valora más positivamente por la muestra de primero que por la de tercero para la intervención en el ámbito de acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,011$ y Bonferroni Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,005$]; igualmente la comparativa con respecto a la valoración de esta herramienta para el ámbito 4 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación de los niveles inferiores [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,008$ y Bonferroni: $p=0,003$]. Por el contrario no se evidencia datos indicativos con la comparación de varianzas del resto de los cursos.

El alumnado que cursa primero valora casi positivamente los buscadores de texto para el ámbito 4 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,006$ y Bonferroni $p=0,002$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,032$ y Bonferroni: $p=0,018$]. De igual forma, el alumnado de segundo presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, valorando más positivamente esta herramienta Web 2.0 en la intervención de la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,049$ y Bonferroni: con $p=0,032$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una valoración cercana a positiva de los buscadores de presentaciones para el ámbito de la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,017$ y Bonferroni $p=0,008$]. Igualmente la comparativa con respecto a la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 4 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación de los niveles inferiores [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,005$ y Bonferroni: $p=0,002$].

La comparativa considerando la valoración casi positiva de la wiki para la intervención en la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$]; igualmente con los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,042$ y Bonferroni: $p=0,026$]. Mientras que el alumnado adscrito a segundo valora casi positivamente esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 4 frente a los de tercero, cuya valoración es negativa cerca de indiferente [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,013$ y Bonferroni: $p=0,006$].

Los foros como herramienta Web 2.0 es mejor valorada para la intervención en la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado, por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$] y, los de cuarto [no es significativo en valor de Scheffé: y Bonferroni Primero (I) – Cuarto (J): $p=0,042$]. Asimismo el alumnado de segundo valora el ámbito 4 mejor que tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,007$ y Bonferroni: $p=0,003$].

El análisis de comparaciones entre la dimensión de la valoración de algunas herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito de la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado y la procedencia de la muestra a través de la prueba inferencial T de Student ($n.s.=0.05$) no señala datos significativos. Asimismo, la replicación de esta prueba, en la variable tipo de vivienda no arroja resultados indicativos en ninguna herramienta.

Contemplando en esta ocasión el dispositivo de conexión que emplea habitualmente la muestra participante, hemos efectuado una Anova ($n.s.=0.05$) obteniendo los siguientes datos distintivos que se muestran en la tabla 89.

Tabla 89.

Anova de la valoración del ámbito 4 de once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión.

Valoración Ámbito 4	Acceso a Internet	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Blogs	Móvil	47	3,84	1,196	F= 3,150 y $p=0,045$ favorable a móvil
	Pc	130	3,34	1,188	
	Tablet	11	3,58	1,379	
Editores de video	Móvil	47	3,76	1,267	F= 5,080 y $p=0,007$ favorable a Tablet
	Pc	130	3,21	1,162	
	Tablet	11	3,92	1,240	

Tabla 89. (Continuación)

Anova de la valoración del ámbito 4 de once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión.

Valoración Ámbito 4	Acceso a Internet	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Buscadores de imágenes	Móvil	47	3,82	1,185	F= 3,277 y p=0,040 favorable a móvil
	Pc	130	3,33	1,129	
	Tablet	11	3,58	1,240	
Buscadores de texto	Móvil	47	3,86	1,190	F=4,053 y p=0,019 favorable a móvil
	Pc	130	3,32	1,121	
	Tablet	11	3,67	1,303	
Wiki	Móvil	47	3,80	1,241	F= 3,909 y p=0,022 favorable a móvil
	Pc	130	3,25	1,153	
	Tablet	11	3,58	1,443	
Foros	Móvil	47	3,76	1,090	F= 3,049 y p=0,050 favorable a móvil
	Pc	130	3,28	1,165	
	Tablet	11	3,42	1,311	

La muestra participante que dispone de un móvil para la conexión a Internet valora más positivamente los blogs para la intervención en el ámbito de la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado en comparación con los del Pc en todas sus modalidades ordenador de mesa, portátil o netbook [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p =0,047 y Bonferroni p =0,041] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

La valoración casi positiva de los editores de video para la intervención en el ámbito 4 se confiere en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet respecto a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p =0,024 y Bonferroni p =0,019], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

Los estudiantes que emplean el móvil como dispositivo de acceso a Internet valoran casi positivamente los buscadores de imágenes para la intervención en el ámbito de la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado frente a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p =0,042 y Bonferroni p =0,036]; mientras que la Tablet en todas sus comparaciones no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas para esta herramienta Web 2.0.

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet valora casi positivamente los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 4 en relación a los del Pc

[Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,022$ y Bonferroni $p = 0,018$]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La comparativa atendiendo a la valoración cercana a positiva de la wiki se proporciona entre el móvil y el Pc, siendo el primer dispositivo más favorable para la intervención en el ámbito de la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,025$ y Bonferroni $p = 0,020$]; en contra el dispositivo Tablet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

La muestra participante que dispone de un móvil para la conexión a Internet valora más positivamente los foros para la intervención en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado en comparación con los del Pc en todas sus modalidades ordenador de mesa, portátil o netbook [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,050$ y Bonferroni $p = 0,043$] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

El resto de herramientas Web 2.0, entornos de aprendizaje virtuales, redes sociales y educativas, editores de imágenes, buscadores de video, buscadores de presentaciones no revelan diferencias significativas en la valoración de estas para la intervención en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado en relación al dispositivo que emplea la muestra para su acceso a Internet, en otros términos, la Anova no refleja resultados relevantes.

Tabla 90.

Anova de la valoración del ámbito 4 de las once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Valoración Ámbito 4	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	2 o 3 días	25	2,67	1,301	F= 18,817 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,11	1,083	
	Todos los días	101	3,88	1,017	
Blogs	2 o 3 días	25	2,85	1,262	F= 15,250 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,08	1,181	
	Todos los días	101	3,89	1,070	
Redes sociales y educativas	2 o 3 días	25	2,70	1,353	F= 12,646 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días y 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,38	1,134	
	Todos los días	101	3,85	0,993	
Editores de video	2 o 3 días	25	2,56	1,013	F= 21,228 y $p < 0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	2,98	1,130	
	Todos los días	101	3,86	1,118	

Tabla 90. (Continuación)

Anova de la valoración del ámbito 4 de las once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Valoración Ámbito 4	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Editores de imágenes	2 o 3 días	25	2,52	1,014	F= 17,760 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,05	1,044	
	Todos los días	101	3,71	1,040	
Buscadores de imágenes	2 o 3 días	25	2,70	1,103	F= 11,005 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,30	1,052	
	Todos los días	101	3,77	1,143	
Buscadores de video	2 o 3 días	25	2,52	1,122	F= 15,159 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,08	1,127	
	Todos los días	101	3,70	1,069	
Buscadores de texto	2 o 3 días	25	2,67	1,038	F= 17,771 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,17	1,075	
	Todos los días	101	3,88	1,091	
Buscadores de presentaciones	2 o 3 días	25	2,48	1,122	F= 14,627 y p<0,001 favorable al acceso todos los días y 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,32	1,040	
	Todos los días	101	3,70	1,051	
Wiki	2 o 3 días	25	2,63	0,967	F= 16,860 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,06	1,162	
	Todos los días	101	3,83	1,136	
Foros	2 o 3 días	25	2,74	1,259	F= 12,393 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,12	1,130	
	Todos los días	101	3,76	1,047	

El alumnado que se conecta a Internet todos los días realiza una mayor valoración de los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y a los que lo hacen 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001]; por el contrario la comparación entre el acceso 2 o 3 días y 4 o 5 días no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que accede todos los días a Internet valora casi positivamente los blog en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y con los de 4 o 5 días, [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] en el ámbito para la intervención en la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado; la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o

3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 4.

La valoración cercana a positiva a las redes sociales y educativas es asignada por los estudiantes que se conectan todos los días a Internet contra los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los que acceden 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,027$ y Bonferroni $p = 0,022$] para el ámbito 4; de la misma forma, el cotejo entre 4 o 5 y 2 o 3 días de conexión a Internet revela que los primeros sostienen una mejor valoración que los segundos para la intervención en el acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,028$ y Bonferroni $p = 0,023$].

La comparativa al considerar la valoración de los editores de video para el ámbito de intervención 4, que proporciona la conexión a Internet todos los días frente a 2 o 3 días a la semana, es favorable al primer tipo de acceso dado que el valor del mismo es cercano a positivo, [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste todos los días y 4 o 5 días a la semana, propicia a la primera [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 no revelan resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden todos los días a Internet valoran casi positivamente los editores de imágenes, para el ámbito en la intervención en el acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado frente a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutaban de una conectividad diaria frente a los de 4 o 5 días presentan una mayor valoración para esta herramienta Web 2.0 en el ámbito 4 los primeros respecto a los segundos [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La valoración de los buscadores de imágenes para el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado es mejor en los participantes que se conectan todos los días a Internet en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], igualmente el contraste con el acceso a Internet de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,030$].

y Bonferroni $p = 0,024$]. Por el contrario, la comparativa 4 o 5 días frente a la conectividad de 2 o 3 no goza de significatividad en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 4.

Los buscadores de video son mejor valorados por la muestra participante que se conecta todos los días respecto a los que acceden 2 o 3 días a la semana a Internet [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste todos los días y 4 o 5 días a la semana, propicia a la primera [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,001$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 no revelan resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni para la intervención en el ámbito 4.

El alumnado, que disfruta de una conectividad a Internet todos los días, valora casi positivamente los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 4 en relación a los de 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que gozan de una conexión de 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; el contraste entre el acceso de 4 o 5 días y 2 o 3 no revela resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden a Internet todos los días indican una valoración casi positiva de los buscadores de presentaciones, para el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; en cambio la comparativa todos los días de conexión con 4 o 5 días a la semana de acceso no revela resultados significativos en las pruebas post hoc aplicadas. Mientras que, el cotejo entre 4 o 5 días y 2 o 3 de conexión a Internet revela que los primeros sostienen una mejor valoración que los segundos para este ámbito de intervención [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,003$ y Bonferroni $p = 0,002$].

El contraste atendiendo a la mejor valoración de la wiki para la intervención en el ámbito 4 se proporciona más en el alumnado que accede a Internet todos los días que a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, a los de conectividad de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que 2 o 3 días frente a 4 o 5 a la semana de acceso a Internet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que gozan de una conexión diaria a Internet valoran mejor los foros para la intervención en el ámbito de acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado frente a los que lo hacen 2 o 3 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días

(J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y frente a los que acceden 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$], la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 4.

Asimismo, replicando la Anova ($n.s.=0.05$), en esta ocasión atendiendo a la valoración en el ámbito 4 en función de las horas al días de conexión a Internet, los resultados más notables se muestran en la tabla 91.

Tabla 91.

Anova de la valoración en el ámbito 4 de las once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Valoración Ámbito 4	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	1 o 2 horas	70	3,00	1,155	F= 10,945 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,61	1,152	
	Más de 5 horas	41	3,95	0,987	
Blogs	1 o 2 horas	70	3,05	1,153	F= 10,961 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,54	1,249	
	Más de 5 horas	41	4,10	0,958	
Redes sociales y educativas	1 o 2 horas	70	3,22	1,228	F= 7,267 y $p = 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,55	1,102	
	Más de 5 horas	41	4,05	0,962	
Editores de video	1 o 2 horas	70	3,00	1,143	F= 8,205 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,46	1,259	
	Más de 5 horas	41	3,90	1,055	
Editores de imágenes	1 o 2 horas	70	2,96	1,060	F= 10,415 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,35	1,104	
	Más de 5 horas	41	3,90	1,031	
Buscadores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,18	1,135	F= 5,851 y $p = 0,003$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,49	1,209	
	Más de 5 horas	41	3,93	0,973	
Buscadores de video	1 o 2 horas	70	2,95	1,141	F= 8,295 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,43	1,133	
	Más de 5 horas	41	3,81	1,110	
Buscadores de texto	1 o 2 horas	70	3,15	1,114	F= 8,468 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,48	1,219	
	Más de 5 horas	41	4,05	0,936	
Buscadores de presentaciones	1 o 2 horas	70	3,10	1,145	F= 6,906 y $p = 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,44	1,090	
	Más de 5 horas	41	3,88	1,017	
Wiki	1 o 2 horas	70	2,99	1,173	F= 9,340 y $p < 0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas y entre 3 o 4 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,51	1,209	
	Más de 5 horas	41	3,93	1,045	

Tabla 91. (Continuación)

Anova de la valoración en el ámbito 4 de las once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Valoración Ámbito 4	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Foros	1 o 2 horas	70	3,03	1,166	F= 10,679 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,43	1,066	
	Más de 5 horas	41	4,02	1,115	

El alumnado, que se conecta a Internet más de 5 horas al día, valora casi positivamente los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001], en cambio no existe significación más de 5 horas y entre 3 o 4. Mientras que, los que acceden entre 3 o 4 horas al día indican una mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 4 frente a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p =0,004 y Bonferroni p =0,003].

La muestra participante, que accede más de 5 horas al día a Internet, indica una valoración positiva de los blog, para el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p <0,001 y Bonferroni p <0,001] y con los que se conectan entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) p =0,041 y Bonferroni p =0,035]; igualmente, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día arroja que a mayor horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 4 [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p =0,037 y Bonferroni p =0,031].

La valoración positiva en las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan más de 5 horas al día, para el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado frente a los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p =0,001 y Bonferroni p =0,001]; por el contrario las restantes comparaciones entre horas al día de conexión no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Los estudiantes que acceden más de 5 horas al día a Internet valoran casi positivamente los editores de video para la intervención en el ámbito 4 frente a los que se conectan 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p =0,001 y Bonferroni p =0,001]; por el contrario los que disfrutan de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 no presentan resultados

significativos en la valoración. Mientras que, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día arroja que a mayor horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado [sin resultados significativos en Scheffé y Bonferroni: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,045$].

La comparativa entre más de 5 horas y 1 o 2 al día de conexión a Internet es favorable a la primera atendiendo a una mejor valoración de los editores de imágenes para la intervención en el ámbito 4 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste entre 3 o 4 horas al día, propicia, otra vez a la primera [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,027$ y Bonferroni $p = 0,022$]; mientras que en la confrontación entre la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día no es relevante atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

Una valoración cercana a positiva de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado se promueve más en los participantes que se conectan más de 5 horas al día a Internet en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,003$ y Bonferroni $p = 0,002$]; por el contrario el resto de comparaciones no son significativas en la valoración para este ámbito de intervención 4.

Los estudiantes que acceden más de 5 horas al día a Internet valoran casi positivamente los buscadores de video para la intervención en el ámbito intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado frente a los que se conectan 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; por el contrario, los que disfrutan de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 no presentan resultados significativos en la valoración. Por otro lado, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día arroja que a mayor horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,032$ y Bonferroni: $p = 0,026$].

El alumnado, que disfruta de un acceso a Internet de más de 5 horas, valora positivamente los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 4 en relación a los de 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de entre 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,030$ y Bonferroni $p = 0,024$]; por el

contrario, las restantes comparativas no revelan resultados significativos en las pruebas post hoc aplicadas.

La valoración cercana a positiva de los buscadores de presentaciones se provoca en los estudiantes que acceden a Internet más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p=0,001$]; el resto de contrastes en las horas de conexión no provoca significación para el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado.

El contraste atendiendo a la valoración de la herramienta Web 2.0 wiki para la intervención en el ámbito 4 se proporciona entre el acceso a Internet de más de 5 horas y el de 1 o 2 horas al día, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], por el contrario los que disfrutan de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 no presentan resultados significativos en la valoración. Mientras que, la conexión entre 3 o 4 al día provoca una mejor valoración frente al de 1 o 2 horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,021$ y Bonferroni $p=0,016$].

Los estudiantes, que disfrutan de una conexión de más de 5 horas al día a Internet, señalan una valoración positiva de los foros para la intervención en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado en relación a los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y frente a los que acceden entre 3 o 4 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,020$ y Bonferroni $p=0,016$]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Finalmente, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al tipo de conexión o red empleada, aplicando para la misma una prueba T de Student ($n.s.=0.05$), los resultados revelan que no existe relevancia.

7.2. Resultados relativos a la utilidad del ámbito 4

En este punto se presenta los resultados de cada una de las pruebas aplicadas para el factor utilidad de la dimensión “Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado (ámbito 4)”, las mismas consideran estrategias de análisis de datos de carácter descriptivo (medidas de tendencia central y dispersión) e inferencial atendiendo a criterios de

clasificación de contraste de medias con las variables sexo, procedencia, tipo de vivienda y tipo de conexión; asimismo, la Anova con el curso, la tipología de dispositivo de acceso a Internet, los tipos de conectividad semanal y de horas al día.

Tabla 92.

Utilidad en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado que indica la muestra de las once herramientas Web 2.0.

	N	Media	s
Ámbito 4 Utilidad entornos de aprendizaje virtuales	188	3,53	1,158
Ámbito 4 Utilidad blogs	188	3,47	1,180
Ámbito 4 Utilidad redes sociales y educativas	188	3,53	1,180
Ámbito 4 Utilidad editores de video	188	3,52	2,402
Ámbito 4 Utilidad editores de imágenes	188	3,35	1,179
Ámbito 4 Utilidad buscadores de imágenes	188	3,36	1,119
Ámbito 4 Utilidad buscadores de video	188	3,43	1,165
Ámbito 4 Utilidad buscadores de texto	188	3,38	1,139
Ámbito 4 Utilidad buscadores de presentaciones	188	3,40	1,154
Ámbito 4 Utilidad wiki	188	3,41	1,119
Ámbito 4 Utilidad foros	188	3,45	1,192

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión utilidad de algunas herramientas Web 2.0 para el acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Nada útil, 2=Poco útil, 3=Útil, 4=Bastante útil y 5= Muy útil y, ha sido obtenida de la propuesta por Morales (2011b).

El alumnado participante en este estudio manifiesta que la herramientas Web 2.0 editor de imagen ($\bar{x} = 3,35$), buscadores de imágenes ($\bar{x} = 3,36$), buscadores de texto ($\bar{x} = 3,38$), buscadores de presentaciones ($\bar{x} = 3,40$), wiki ($\bar{x} = 3,41$), buscadores de video ($\bar{x} = 3,43$), foros ($\bar{x} = 3,45$) y blogs ($\bar{x} = 3,47$), son útiles para la intervención en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado.

Igualmente señalan, aunque útiles, bastante más ventajosas los entornos de aprendizaje virtuales y las redes sociales y educativas (ambas $\bar{x} = 3,53$) y los editores de video ($\bar{x} = 3,52$) para la intervención en el ámbito 4.

Seguidamente, hemos tratado de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo del alumnado, aplicando una prueba T de Student (n.s.=0.05), cuyos resultados han revelado que el sexo no es una variable que provoque diferencia alguna en la dimensión de la utilidad de las once herramientas Web 2.0 para el acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado.

Considerando la vinculación de estos estudiantes en diferentes cursos, hemos realizado una Anova (n.s.=0.05) obteniendo los siguientes valores representativos que se muestran en la tabla 93.

Tabla 93.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 4 en función de los cursos a los que se vincula la muestra.

Utilidad Ámbito 4	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Primero	52	3,98	0,858	F= 7,571 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,73	0,940	
	Tercero	46	3,02	1,378	
	Cuarto	40	3,34	1,196	
Blogs	Primero	52	3,93	0,866	F= 6,347 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,63	0,958	
	Tercero	46	3,04	1,442	
	Cuarto	40	3,22	1,215	
Redes sociales y educativas	Primero	52	3,98	0,858	F= 6,584 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,73	0,896	
	Tercero	46	3,16	1,488	
	Cuarto	40	3,17	1,202	
Editores de imágenes	Primero	52	3,69	0,928	F= 4,376 y p=0,005 favorable a primero
	Segundo	50	3,55	0,901	
	Tercero	46	3,04	1,496	
	Cuarto	40	3,02	1,193	
Buscadores de imágenes	Primero	52	3,63	0,938	F= 4,545 y p=0,004 favorable a primero y segundo
	Segundo	50	3,63	0,871	
	Tercero	46	3,04	1,385	
	Cuarto	40	3,07	1,104	
Buscadores de video	Primero	52	3,70	0,924	F= 5,600 y p=0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,76	0,929	
	Tercero	46	3,06	1,462	
	Cuarto	40	3,10	1,114	
Buscadores de texto	Primero	52	3,70	0,903	F= 4,615 y p=0,004 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,59	0,876	
	Tercero	46	3,00	1,442	
	Cuarto	40	3,17	1,138	
Buscadores de presentaciones	Primero	52	3,70	0,861	F= 4,690 y p=0,003 favorable a primero
	Segundo	50	3,65	0,913	
	Tercero	46	3,08	1,454	
	Cuarto	40	3,07	1,191	

Tabla 93. (Continuación)

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 4 en función de los cursos a los que se vincula la muestra.

Utilidad Ámbito 4	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Wiki	Primero	52	3,72	0,899	F= 6,803 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,73	0,850	
	Tercero	46	2,96	1,399	
	Cuarto	40	3,15	1,062	
Foros	Primero	52	3,83	0,841	F= 5,763 y p=0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,69	0,860	
	Tercero	46	3,08	1,585	
	Cuarto	40	3,10	1,179	

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indican que los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado son bastantes útiles con respecto al alumnado de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los de cuarto [sin datos significativos en Scheffé y Bonferroni: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,034$]. Por otra parte la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Igualmente, la comparativa con respecto a la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 4 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación en el nivel inferior [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,017$ y Bonferroni: con $p = 0,009$].

El alumnado que cursa primero considera que los blogs poseen mayor utilidad para el ámbito 4 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$], asimismo con el de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,031$ y Bonferroni: $p = 0,018$]; en tanto que la asimilación con el nivel de segundo no presenta significación en ninguna de las comparaciones en esta herramienta Web 2.0 para la intervención en el acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado.

Los estudiantes pertenecientes al primer curso determinan una utilidad bastante positiva de las redes sociales y educativas en el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,004$ y Bonferroni $p = 0,002$] y, a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,009$ y Bonferroni: $p = 0,004$]; por el contrario no se evidencia datos indicativos con las comparaciones de varianzas con el curso de segundo.

Los editores de imágenes es contemplada más útil para la intervención en el acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,043$ y Bonferroni $p=0,027$] y, que por los de cuarto (sin datos significativos en Scheffé y Bonferroni: Primero (I) – Cuarto (J) $p =0,036$]; mientras que, no existen diferencias significativas en las comparaciones con el segundo curso.

Los estudiantes pertenecientes al primer curso consideran que los buscadores de imágenes son más útiles para el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado que los de tercero [sin datos significativos en Scheffé y Bonferroni: Primero (I) – Tercero (J) $p=0,036$]. Por el contrario, no se evidencia datos indicativos con la comparación de varianzas con los cursos de segundo y cuarto. Mientras que, el alumnado de segundo señala que esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 4 es más útil que los de tercero [sin datos significativos en Scheffé y Bonferroni: Segundo (I) – Tercero (J) con $p =0,042$].

Asimismo, la herramienta Web 2.0 buscadores de video es considera más útil por la muestra de primero que por la de tercero para la intervención en el ámbito de acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,038$ y Bonferroni $p=0,023$]; asimismo el alumnado de segundo señala mayor utilidad en esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 4 que el de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,020$ y Bonferroni: con $p=0,011$] y, con los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p=0,050$ y Bonferroni: con $p=0,031$].

El alumnado que cursa primero señala que los buscadores de texto para el ámbito 4 son más útiles frente a lo que indican los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,016$ y Bonferroni $p=0,008$]. Equivalentemente, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, indicando una mejor utilidad para esta herramienta Web 2.0 en la intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado (sin resultados significativos en Scheffé y Bonferroni: Segundo (I) – Tercero (J) $p =0,048$). Mientras que la comparación con el nivel de cuarto no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una mejor utilidad de los buscadores de presentaciones para el ámbito de la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,046$ y

Bonferroni $p=0,029$] y, con los de cuarto [sin datos relevantes en Scheffé y Bonferroni: Primero (I) – Cuarto (J) $p =0,044$]. Por otro lado, la comparativa con respecto a la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 4 entre el curso de segundo y los restantes cursos, no arroja resultados significativos del análisis de la tasa de error.

La comparativa considerando la mejor utilidad de la wiki para la intervención en el acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado, de los estudiantes de primero frente al de tercero, es más favorable en el curso inferior, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,005$ y Bonferroni $p=0,002$]; igualmente, el alumnado adscrito a segundo considera que esta herramienta Web 2.0 posee mayor utilidad para el ámbito 4 frente a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p =0,006$ y Bonferroni: con $p =0,002$]. Mientras que la comparación con el nivel de cuarto no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni.

Los foros, como herramienta Web 2.0, son consideradas más útiles para la intervención en el acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo, para el alumnado, por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,012$ y Bonferroni $p=0,006$] y, los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p =0,025$ y Bonferroni: $p =0,014$]. Asimismo el alumnado de segundo señala mayor utilidad para el ámbito 4 que el de tercero [sin datos significativos de Scheffé y Bonferroni: Segundo (I) – Tercero (J) $p =0,050$].

Los editores de video no revelan diferencias significativas en la utilidad de estos para el ámbito 4 en relación al curso al que se adscribe, en otros términos, la Anova no refleja resultados relevantes.

El análisis de comparaciones entre la dimensión de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado y la procedencia de la muestra a través de la prueba inferencial T de Student ($n.s.=0.05$) no provoca datos significativos. Asimismo, la replicación de esta prueba, en la variable tipo de vivienda no arroja resultados indicativos en ninguna herramienta.

Examinando en esta ocasión el dispositivo que emplea habitualmente la muestra participante, hemos efectuado una Anova ($n.s.=0.05$) obteniendo los siguientes resultados significativos (ver tabla 94).

Tabla 94.

Anova de la utilidad de las once herramientas Web 2.0 para ámbito 4 en función del dispositivo de conexión.

Utilidad Ámbito 4	Acceso a Internet	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Redes sociales y educativas	Móvil	47	3,88	1,130	F= 3,682 y p=0,027 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,38	1,155	
	Tablet	11	3,83	1,403	
Editores de imágenes	Móvil	47	3,73	1,151	F= 5,101 y p=0,007 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,17	1,139	
	Tablet	11	3,75	1,357	
Buscadores de imágenes	Móvil	47	3,67	1,088	F= 3,936 y p=0,021 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,21	1,118	
	Tablet	11	3,75	0,965	
Buscadores de video	Móvil	47	3,80	1,099	F= 5,887 y p=0,003 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,24	1,158	
	Tablet	11	4,00	1,044	
Buscadores de texto	Móvil	47	3,65	1,110	F= 3,428 y p=0,034
	Pc	130	3,24	1,125	
	Tablet	11	3,83	1,193	
Buscadores de presentaciones	Móvil	47	3,80	1,154	F= 4,900 y p=0,008 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,23	1,088	
	Tablet	11	3,67	1,497	
Foros	Móvil	47	3,80	1,190	F= 3,702 y p=0,026 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,29	1,149	
	Tablet	11	3,75	1,422	

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet considera bastantes útiles las redes sociales y educativas para la intervención en el ámbito 4 en comparación a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p =0,041 y Bonferroni p =0,034]; mientras que la asimilación entre el móvil y la Tablet no arroja resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que dispone de un móvil para la conexión a Internet señala mayor utilidad en los editores de imágenes para la intervención en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado en comparación con los del Pc en todas sus modalidades ordenador de mesa, portátil o netbook [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p =0,015 y Bonferroni p =0,011] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

La utilidad de los buscadores de imágenes para la intervención en el ámbito 4, se confiere en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet

respecto a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,046$ y Bonferroni $p = 0,039$], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

Los estudiantes que indican bastante utilidad de los buscadores de video para la intervención en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado, emplean habitualmente el móvil frente a los que se conectan a Internet a través del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,015$ y Bonferroni $p = 0,012$]; en cambio, no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet, dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

La Anova para el factor tipo de dispositivo ($n.s.=0.05$) de la herramienta Web 2.0 “buscadores de texto” para la utilidad en la intervención del ámbito 4, refleja resultados significativos ($F= 3,428$ y $p=0,034$); sin embargo, al efectuar las pruebas post hoc de Scheffé y Bonferroni relativas a la tasa de error, observamos que las mismas no proporcionan datos relevantes, motivo por el cual no podemos afirmar la validez de este resultado en concreto.

La utilidad de los buscadores de presentaciones para la intervención en el ámbito 4 es expresada por los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet respecto a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,012$ y Bonferroni $p = 0,009$], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

La comparativa atendiendo a la utilidad de los foros se proporciona entre el móvil y el Pc, siendo el primer dispositivo más favorable para la intervención en el ámbito 4 [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p = 0,040$ y Bonferroni $p = 0,034$]; por el contrario el dispositivo Tablet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Las restantes herramientas Web 2.0, entornos de aprendizaje virtuales, blog, editores de video y wiki no revelan diferencias significativas, en la utilidad de estas para la intervención en el ámbito del acompañamiento y tutorización, en situaciones de riesgo para el alumnado en relación al dispositivo que emplea la muestra para su acceso a Internet, en otros términos, la Anova no refleja resultados relevantes.

Tabla 95.

Anova de la utilidad de las once herramientas Web 2.0 para el ámbito 4 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Utilidad Ámbito 4	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	2 o 3 días	25	2,96	1,224	F= 11,753 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,21	1,074	
	Todos los días	101	3,88	1,082	
Blogs	2 o 3 días	25	2,96	1,285	F= 11,178 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,12	1,103	
	Todos los días	101	3,83	1,092	
Redes sociales y educativas	2 o 3 días	25	2,89	1,155	F= 13,015 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,21	1,170	
	Todos los días	101	3,90	1,066	
Editores de imágenes	2 o 3 días	25	2,81	1,001	F= 12,723 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	2,97	1,150	
	Todos los días	101	3,72	1,119	
Buscadores de imágenes	2 o 3 días	25	2,85	1,199	F= 9,790 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,08	0,997	
	Todos los días	101	3,67	1,083	
Buscadores de video	2 o 3 días	25	2,85	1,199	F= 9,445 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,17	1,104	
	Todos los días	101	3,74	1,106	
Buscadores de texto	2 o 3 días	25	2,74	1,163	F= 15,399 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,03	1,067	
	Todos los días	101	3,77	1,036	
Buscadores de presentaciones	2 o 3 días	25	2,89	1,013	F= 11,691 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,05	1,073	
	Todos los días	101	3,75	1,130	
Wiki	2 o 3 días	25	2,89	1,311	F= 7,032 y p=0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,21	1,031	
	Todos los días	101	3,66	1,058	
Foros	2 o 3 días	25	3,00	1,271	F= 10,538 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,08	1,194	
	Todos los días	101	3,80	1,065	

El alumnado que se conecta a Internet todos los días indica una mayor utilidad de los entornos de aprendizaje virtuales, para la intervención en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p=0,001 y Bonferroni p <0,001] y a los que lo hacen 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p=0,001 y Bonferroni p <0,001]; por el contrario la

comparación entre el acceso 4 o 5 días y 2 o 3 no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que accede todos los días a Internet señala una mayor utilidad de los blog en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$] y con los de 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p <0,001$ y Bonferroni $p <0,001$] en el ámbito para la intervención en el acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado; la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 4.

La indicación de mejor utilidad de las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan todos los días a Internet contra los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p <0,001$ y Bonferroni $p <0,001$] y con los que acceden 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p <0,001$] para el ámbito 4; mientras que 2 o 3 días frente a 4 o 5 a la semana de acceso a Internet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden todos los días a Internet indican una mayor utilidad de los editores de imágenes, para el ámbito en la intervención en el acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado frente a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p=0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad diaria frente a los de 4 o 5 días presentan una mayor utilidad para esta herramienta Web 2.0 en el ámbito 4 los primeros respecto a los segundos [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p <0,001$ y Bonferroni $p <0,001$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La utilidad de los buscadores de imágenes para el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado, es mayor en los participantes que se conectan todos los días a Internet en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$], igualmente el contraste con el acceso a Internet de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$]. Por el contrario, la comparativa 4 o 5 días frente a la conectividad de 2 o 3 días no goza de significatividad en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 4.

Los participantes que se conectan todos los días apuntan una mejor utilidad de los buscadores de video frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p=0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad diaria indican una utilidad más alta frente a los que lo hacen 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p=0,006$ y Bonferroni $p=0,004$]; en cambio, la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0.

El alumnado, que disfruta de una conectividad a Internet todos los días, indica una mayor utilidad de los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 4 en relación a los de 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p <0,001$ y Bonferroni $p <0,001$] y a los que gozan de una conexión de 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p <0,001$ y Bonferroni $p <0,001$]; el contraste entre el acceso de 4 o 5 días y 2 o 3 no revela resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden a Internet todos los días señalan una mejor utilización de los buscadores de presentaciones para el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$] y a los que acceden 4 o 5 a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p <0,001$ y Bonferroni $p <0,001$]; la conectividad de 2 o 3 días a la semana frente a los 4 o 5 no provoca significación.

El contraste atendiendo a la mejor utilidad de la wiki para la intervención en el ámbito 4 se proporciona más en el alumnado que accede a Internet todos los días que a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p=0,005$ y Bonferroni $p=0,003$] y, a los de conectividad de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p =0,033$ y Bonferroni $p=0,027$]; mientras que 2 o 3 días frente a 4 o 5 a la semana de acceso a Internet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que gozan de una conexión diaria a Internet señalan una mayor utilidad de los foros para la intervención en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado frente a los que lo hacen 2 o 3 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p=0,006$ y Bonferroni $p=0,004$] y frente a los que acceden 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p <0,001$ y Bonferroni $p <0,001$], la comparación entre la conectividad de 4 o

5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 4.

La Anova no refleja resultados relevantes en la utilidad de los editores de video, para la intervención en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado, en relación a los días a la semana que se conecta a Internet la muestra participante.

De la misma forma, replicando la Anova ($n.s.=0.05$), en esta ocasión atendiendo a la utilidad en el ámbito 4 en función de las horas al días de conexión a Internet, los resultados más notables se muestran en la tabla 96.

Tabla 96.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 4 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Utilidad Ámbito 4	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	1 o 2 horas	70	3,25	1,115	F= 5,251 y p=0,006 favorable al acceso más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,57	1,228	
	Más de 5 horas	41	3,95	0,962	
Blogs	1 o 2 horas	70	3,03	1,178	F= 11, 202 y p<0,001 favorable al acceso más de 5 horas y entre 3 o 4 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,59	1,154	
	Más de 5 horas	41	4,02	0,950	
Redes sociales y educativas	1 o 2 horas	70	3,22	1,121	F= 7,863 y p=0,001 favorable al acceso más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,52	1,259	
	Más de 5 horas	41	4,10	0,906	
Editores de imágenes	1 o 2 horas	70	2,92	1,077	F= 10,758 y p<0,001 favorable al acceso más de 5 horas y entre 3 o 4 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,44	1,238	
	Más de 5 horas	41	3,90	0,958	
Buscadores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,03	1,027	F= 8,396 y p<0,001 favorable al acceso más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,39	1,152	
	Más de 5 horas	41	3,88	1,017	
Buscadores de video	1 o 2 horas	70	3,15	1,036	F= 6,266 y p=0,002 favorable al acceso más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,41	1,295	
	Más de 5 horas	41	3,93	0,947	
Buscadores de texto	1 o 2 horas	70	2,96	1,160	F= 11,198 y p<0,001 favorable al acceso más de 5 horas y entre 3 o 4 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,48	1,068	
	Más de 5 horas	41	3,93	0,973	
Buscadores de presentaciones	1 o 2 horas	70	3,03	1,040	F= 10,393 y p<0,001 favorable al acceso más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,41	1,217	
	Más de 5 horas	41	4,00	0,963	
Wiki	1 o 2 horas	70	3,10	1,120	F= 6,294 y p=0,002 favorable al acceso más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,46	1,102	
	Más de 5 horas	41	3,83	1,010	

Tabla 96. (Continuación)

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 4 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Utilidad Ámbito 4	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Foros	1 o 2 horas	70	3,03	1,142	F= 10,986 y $p < 0,001$ favorable al acceso más de 5 horas y entre 3 o 4 horas.
	Entre 3 o 4 horas	77	3,51	1,230	
	Más de 5 horas	41	4,05	0,909	

El alumnado, que se conecta a Internet más de 5 horas al día, señala bastante utilidad de los entornos de aprendizaje virtuales, para la intervención en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,007$ y Bonferroni $p = 0,005$]; mientras que las restantes comparaciones no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

La muestra participante, que accede más de 5 horas al día a Internet, indica una mayor utilidad de los blog para el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado en comparación con los que lo hacen 1 o 2 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], mientras que la comparación entre la conectividad más de 5 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas post hoc aplicadas. Por otro lado, los que acceden a Internet entre 3 o 4 horas al día apuntan una mejor utilidad de esta herramienta para el ámbito 4 que los que se conectan 1 o 2 horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,010$ y Bonferroni $p = 0,007$].

Bastante utilidad de las redes sociales y educativas señalan los estudiantes que se conectan más de 5 horas al día, para el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado frente a los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], o la conectividad 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,033$ y Bonferroni $p = 0,027$]. En cambio, la comparación entre la conectividad entre 3 o 4 horas y 1 o 2 al día no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

La comparativa entre más de 5 horas y 1 o 2 al día de conexión a Internet es favorable a la primera atendiendo a una mejor utilidad de los editores de imágenes para la intervención en el ámbito 4 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; por el contrario, los que disfrutaban de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 no

presentan resultados significativos en la utilidad. Mientras que en la confrontación entre la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día arroja que a mayor horas de acceso mejor utilidad de esta herramienta Web 2.0, para el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,017$ y Bonferroni $p = 0,013$].

Una mayor utilidad de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado, se promueve más en los participantes que se conectan más de 5 horas al día a Internet en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], por otro lado, no existe significatividad en la comparativa más de 5 horas y entre 3 o 4 al día en la utilidad de esta herramienta para el ámbito 4, y con los que acceden entre 3 o 4 horas y con los que lo hacen 1 o 2.

Los participantes que se conectan a Internet más de 5 horas al día apuntan una mejor utilidad de los buscadores de video, para la intervención en el ámbito de la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,002$] mientras que las restantes comparaciones no son relevantes atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

El alumnado, que disfruta de un acceso a Internet de más de 5 horas, considera más útiles los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 4 en relación a los de 1 o 2 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], por el contrario la comparación entre la conectividad de más de 5 horas y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables, como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas. Mientras que, en la confrontación entre la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día arroja que a mayor horas de acceso mejor utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,014$ y Bonferroni $p = 0,010$].

La mayor utilidad de los buscadores de presentaciones se provoca en los estudiantes que acceden a Internet más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] para la intervención en el ámbito de la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado; o la conectividad 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,022$ y Bonferroni $p = 0,017$]. Por el

contrario los que disfrutan de una conectividad de entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día no presentan resultados significativos en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención 4.

El contraste atendiendo a la utilidad de la herramienta Web 2.0 wiki para la intervención en el ámbito 4 se proporciona entre el acceso a Internet de más de 5 horas y el de 1 o 2 al día, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,003$ y Bonferroni $p=0,002$], mientras que el resto de las comparaciones no arrojan resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Los estudiantes, que disfrutan de una conexión de más de 5 horas al día a Internet, señalan una mayor utilidad de los foros para la intervención en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado en relación a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$]; o la conectividad 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,048$ y Bonferroni $p=0,042$]. Por otro lado, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día arroja que a mayor horas de acceso mejor utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 4 de intervención [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,032$ y Bonferroni $p=0,026$].

La Anova no refleja resultados relevantes en la utilidad de los editores de video para la intervención en el ámbito del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo, para el alumnado en relación a las horas al día de conexión a Internet que señala el alumnado.

En último lugar, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al tipo de conexión o red empleada, aplicando para la misma una prueba T de Student ($n.s.=0.05$), los resultados más indicativos son los siguientes:

- Las personas que utilizan un tipo de conexión pública indican una mayor utilidad de las herramientas Web 2.0 redes sociales y educativas ($t= -1,996$ y $p=0,047$, $\bar{x} = 3,73$), buscadores de imágenes ($t= -2,174$ y $p=0,031$, $\bar{x} = 3,56$), buscadores de texto ($t= -2,172$ y $p=0,031$, $\bar{x} = 3,58$) y buscadores de presentaciones ($t= -2,108$ y $p=0,036$, $\bar{x} = 3,60$) para la intervención en el ámbito de la acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado que los estudiantes que emplean la red privada.
- Contrariamente a estos resultados los entornos de aprendizajes virtuales, los blogs, los editores de video e imágenes, buscadores de video, la wiki y los foros, herramientas Web 2.0 estudiadas en esta investigación, no arrojan datos significativos en la comparación de

medias en función del tipo de conexión empleada considerando la utilidad para el ámbito 4 que indican los participantes.

8. **Ámbito 5: Educación en valores y competencia social**

La competencia social es una de las competencias clave que deben adquirir y desarrollar todas las personas a lo largo de la vida, como indica el Parlamento y el Consejo Europeo (2006); ella posibilita a los individuos a desenvolverse en su comunidad y en la sociedad.

La aplicación de la competencia social lleva implícito el desarrollo de la educación en valores, dado que los mismos son necesarios para una interacción ajustada a las demandas de las sociedades del siglo XXI, donde los recursos tecnológicos juegan un papel predominante en la socialización entre iguales, de forma concreta entre los jóvenes.

Precisamente este ámbito y sus implicaciones son propios de las tareas del educador social considerando la naturaleza de su ocupación. Por esta razón, se presentan los resultados obtenidos en esta investigación sobre el grado de valoración y la utilidad que indica el alumnado del Grado de Educador Social sobre las herramientas Web 2.0 para su intervención en la Educación en valores y competencia social.

8.1. Resultados respecto a la valoración del ámbito 5

Se muestra en este apartado la eficiencia que le atribuye el alumnado del Grado de Educador Social, de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, a las once herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito de Educación en valores y competencia social (ámbito 5), teniendo en cuenta la definición de valor que plantea DRAE (2001).

Tabla 97.

Valoración en el ámbito de la educación en valores y competencia social que indica la muestra de once herramientas Web 2.0.

	N	Media	s
Ámbito 5 Valoración entornos de aprendizaje virtuales	188	3,46	1,167
Ámbito 5 Valoración blogs	188	3,52	1,154
Ámbito 5 Valoración redes sociales y educativas	188	4,00	1,193
Ámbito 5 Valoración editores de video	188	3,44	1,140

Tabla 97. (Continuación)

Valoración en el ámbito de la educación en valores y competencia social que indica la muestra de once herramientas Web 2.0.

	N	Media	s
Ámbito 5 Valoración editores de imágenes	188	3,39	1,131
Ámbito 5 Valoración buscadores de imágenes	188	3,41	1,212
Ámbito 5 Valoración buscadores de video	188	3,41	1,146
Ámbito 5 Valoración buscadores de texto	188	3,44	1,175
Ámbito 5 Valoración buscadores de presentaciones	188	3,39	1,165
Ámbito 5 Valoración wiki	188	3,45	1,154
Ámbito 5 Valoración foros	188	3,98	1,168

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión valoración de algunas herramientas Web 2.0 para la educación en valores y competencia social. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Muy negativa, 2=Negativa, 3=Indiferentes, ni negativa ni positiva, 4=Positiva y 5= Muy positiva.

Los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) valoran con indiferencia los editores de imágenes y los buscadores de presentaciones (ambos $\bar{x} = 3,39$), los buscadores de imágenes y los buscadores de video (ambos $\bar{x} = 3,41$), los buscadores de texto y los editores de video (ambos $\bar{x} = 3,44$), la wiki ($\bar{x} = 3,45$) y los entornos de aprendizaje virtuales ($\bar{x} = 3,46$) para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social.

Asimismo, valoran aunque indiferente más positivamente los blogs ($\bar{x} = 3,52$) y los foros ($\bar{x} = 3,98$), de la misma forma indican que una apreciación positiva de las redes sociales y educativas ($\bar{x} = 4,00$) para el ámbito 5.

Por otro lado, los resultados reflejan que el sexo no es una variable que produzca diferencia en la dimensión de la valoración de la batería de herramientas Web 2.0 propuestas, para la educación en valores y competencia social, los mismos se extraen de la aplicación de una prueba T de Student (n.s.=0.05).

Asimismo, debido a la vinculación de este grupo de estudiantes en diferentes cursos, hemos realizado una Anova (n.s.=0.05) obteniendo los siguientes valores representativos que se muestran en la tabla 98.

Tabla 98.

Anova de la valoración del ámbito 5 de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra.

Valoración Ámbito 5	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Primero	52	3,96	0,823	F= 7,781 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,63	0,916	
	Tercero	46	3,04	1,399	
	Cuarto	40	3,12	1,249	
Blogs	Primero	52	3,98	0,812	F= 9,147 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,78	0,923	
	Tercero	46	2,98	1,393	
	Cuarto	40	3,27	1,162	
Redes sociales y educativas	Primero	52	4,02	0,879	F= 11,200 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,76	0,951	
	Tercero	46	2,90	1,345	
	Cuarto	40	3,15	1,236	
Editores de video	Primero	52	3,87	0,802	F= 8,224 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,71	0,855	
	Tercero	46	2,96	1,428	
	Cuarto	40	3,15	1,152	
Editores de imágenes	Primero	52	3,81	0,870	F= 9,880 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,73	0,896	
	Tercero	46	2,88	1,259	
	Cuarto	40	3,05	1,203	
Buscadores de imágenes	Primero	52	3,83	0,863	F= 10,319 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,82	0,932	
	Tercero	46	2,86	1,442	
	Cuarto	40	3,02	1,235	
Buscadores de video	Primero	52	3,83	0,863	F= 6,999 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,63	0,937	
	Tercero	46	3,06	1,348	
	Cuarto	40	3,00	1,204	
Buscadores de texto	Primero	52	3,93	0,821	F= 14,099 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,84	0,880	
	Tercero	46	2,75	1,398	
	Cuarto	40	3,17	1,116	
Buscadores de presentaciones	Primero	52	3,80	0,877	F= 9,148 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,75	0,977	
	Tercero	46	2,88	1,321	
	Cuarto	40	3,05	1,197	
Wiki	Primero	52	3,89	0,839	F= 8,444 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,73	0,940	
	Tercero	46	2,96	1,356	
	Cuarto	40	3,15	1,195	

Tabla 98. (Continuación)

Anova de la valoración del ámbito 5 de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra.

Valoración Ámbito 5	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Foros	Primero	52	3,91	0,875	F= 9,442 y p<0,001 favorable a primero y a segundo
	Segundo	50	3,82	0,953	
	Tercero	46	2,96	1,341	
	Cuarto	40	3,15	1,195	

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una valoración cercana a positiva de los entornos de aprendizaje virtuales para el ámbito de la educación en valores y competencia social con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,005$ y Bonferroni: $p=0,002$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo y los restantes cursos no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni.

El alumnado que cursa primero valora casi positivamente los blogs para el ámbito 5 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,021$ y Bonferroni: $p=0,011$]. Por otra parte, la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en las pruebas post hoc aplicadas. En cambio, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, valorando más positivamente esta herramienta Web 2.0 en la intervención de la educación en valores y competencia social [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,004$ y Bonferroni: con $p=0,002$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso realizan una valoración, positiva de las redes sociales y educativas, en el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social, con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,003$ y Bonferroni: $p=0,001$]; asimismo el alumnado de segundo valora casi positivamente esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,002$ y Bonferroni: con $p=0,001$].

La comparativa considerando la valoración casi positiva de los editores de video para la intervención en la educación en valores y competencia social del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$]; igualmente con los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,017$ y

Bonferroni $p=0,009$]. Asimismo, el alumnado adscrito a segundo indica una valoración aproximada a positiva esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5 frente a los de tercero, cuya valoración es negativa [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,008$ y Bonferroni: con $p=0,004$).

Los editores de imágenes como herramienta Web 2.0 es mejor valorada para la intervención en la educación en valores y competencia social, por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$]. Y, que por los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,008$ y Bonferroni $p=0,004$]. Asimismo el alumnado de segundo valora el ámbito 5 mejor que tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p=0,001$], igualmente con los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p=0,029$ y Bonferroni $p=0,016$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso realizan una valoración cercana a positiva de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social, con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,009$ y Bonferroni $p=0,004$]; asimismo el alumnado de segundo valora casi positivamente esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y, con los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p=0,012$ y Bonferroni $p=0,006$].

Asimismo, la herramienta Web 2.0 buscadores de video se valora más positivamente por la muestra de primero que por la de tercero, para la intervención en el ámbito de educación en valores y competencia social [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,005$ y Bonferroni $p=0,002$], igualmente con los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,005$ y Bonferroni $p=0,002$]; por el contrario no se evidencia datos indicativos con la comparación de varianzas del resto de los cursos.

El alumnado que cursa primero indica una valoración aproximada a positiva de los buscadores de texto para el ámbito 5 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,010$ y Bonferroni $p=0,005$]. Igualmente, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, valorando más positivamente esta herramienta Web 2.0 en la intervención de la educación en valores y competencia social [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y con los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p=0,033$ y Bonferroni $p=0,019$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una valoración cercana a positiva de los buscadores de presentaciones para el ámbito de la educación en valores y competencia social con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y, a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,016$ y Bonferroni $p=0,008$]. Igualmente la comparativa con respecto a la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, y segundo frente a cuarto, con mejor apreciación de los niveles inferiores [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$] y [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p=0,032$ y Bonferroni $p=0,019$].

La comparativa considerando la valoración aproximada a positiva de la wiki, para la intervención en la educación en valores y competencia social del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$]; igualmente con los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,015$ y Bonferroni: $p=0,007$]. Mientras que el alumnado adscrito a segundo valora casi positivamente esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5, frente a los de tercero, cuya valoración es negativa [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,007$ y Bonferroni: con $p=0,003$].

Los foros, como herramienta Web 2.0, son mejor valorados para la intervención en la educación en valores y competencia social por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$], igualmente por los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,012$ y Bonferroni: $p=0,006$]. En esa línea, el alumnado de segundo valora el ámbito 5 mejor que tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,002$ y Bonferroni: con $p=0,001$] y el de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p=0,037$ y Bonferroni: con $p=0,022$].

El análisis de comparaciones entre la dimensión de la valoración de las once herramientas Web 2.0, para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social y la procedencia de la muestra a través de la prueba inferencial T de Student ($n.s.=0.05$), no provoca datos significativos. Asimismo, la replicación de esta prueba, en la variable tipo de vivienda no arroja resultados indicativos en ninguna herramienta.

Contemplando en esta ocasión el dispositivo que emplea habitualmente la muestra participante, hemos efectuado una Anova ($n.s.=0.05$) obteniendo los siguientes datos distintivos que se muestran en la tabla 99.

Tabla 99.

Anova de la valoración del ámbito 5 de las once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión.

Valoración Ámbito 5	Acceso a Internet	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Editores de video	Móvil	47	3,82	1,149	F= 3,621 y p=0,029 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,32	1,080	
	Tablet	11	3,33	1,497	
Editores de imágenes	Móvil	47	3,73	0,930	F= 3,093 y p=0,048 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,27	1,158	
	Tablet	11	3,33	1,371	
Buscadores de video	Móvil	47	3,78	0,963	F= 3,949 y p=0,021 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,26	1,167	
	Tablet	11	3,58	1,311	
Buscadores de texto	Móvil	47	3,80	1,136	F= 3,054 y p=0,049 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,33	1,129	
	Tablet	11	3,25	1,603	
Buscadores de presentaciones	Móvil	47	3,76	1,031	F= 3,232 y p=0,042 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,27	1,168	
	Tablet	11	3,25	1,422	
Wiki	Móvil	47	3,84	1,161	F= 3,734 y p=0,026 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,32	1,088	
	Tablet	11	3,33	1,557	
Foros	Móvil	47	3,88	0,949	F= 3,849 y p=0,023 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,35	1,183	
	Tablet	11	3,33	1,497	

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet, indica una valoración aproximada a positiva de los editores de video para la intervención en el ámbito 5, en relación a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p=0,030 y Bonferroni p =0,025]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que dispone de un móvil para la conexión a Internet, valora más positivamente los editores de imágenes para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social, en comparación con los del Pc en todas sus modalidades: ordenador de mesa, portátil o netbook [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p=0,048 y Bonferroni p =0,042]. Por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

La valoración casi positiva de los buscadores de video para la intervención en el ámbito 5, se confiere en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet respecto a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,024$ y Bonferroni $p=0,019$], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

Los estudiantes que emplean el móvil como dispositivo de acceso a Internet valoran casi positivamente los buscadores de texto, para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social frente a los del Pc [las pruebas de Scheffé no son significativas y Bonferroni Móvil (I) – Pc (J) $p =0,046$]; mientras que la Tablet, en todas sus comparaciones, no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas para esta herramienta Web 2.0.

La comparativa atendiendo a la valoración aproximada a positiva de los buscadores de presentaciones, se proporciona entre el móvil y el Pc, siendo el primer dispositivo más favorable para la intervención en el ámbito 5 [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,046$ y Bonferroni $p=0,039$]; por el contrario el dispositivo Tablet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet, indica una valoración cercana a positiva de la wiki para la intervención en el ámbito 5 en relación a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,027$ y Bonferroni $p =0,022$]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que dispone de un móvil para la conexión a Internet valora más positivamente los foros, para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social, en comparación con los del Pc en todas sus modalidades (ordenador de mesa, portátil o netbook) [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,025$ y Bonferroni $p =0,020$]; por el contrario, no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

El resto de herramientas Web 2.0 (entornos de aprendizaje virtuales, blog, redes sociales y educativas y buscadores de imágenes) no revelan diferencias significativas en la valoración de estas para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social, en relación al dispositivo que emplea la muestra para su acceso a Internet, en otros términos, la Anova no refleja resultados relevantes.

Tabla 100.

Anova de la valoración del ámbito 5 de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Valoración Ámbito 5	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	2 o 3 días	25	2,67	1,301	F= 18,016 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,14	1,065	
	Todos los días	101	3,88	1,021	
Blogs	2 o 3 días	25	2,74	1,163	F= 12,973 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,32	1,055	
	Todos los días	101	3,86	1,092	
Redes sociales y educativas	2 o 3 días	25	2,52	1,189	F= 20,331 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,21	1,130	
	Todos los días	101	3,90	1,038	
Editores de video	2 o 3 días	25	2,67	1,074	F=15,916 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,17	1,032	
	Todos los días	101	3,82	1,077	
Editores de imágenes	2 o 3 días	25	2,56	1,281	F=15,427 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,18	0,975	
	Todos los días	101	3,74	1,043	
Buscadores de imágenes	2 o 3 días	25	2,67	1,038	F= 14,173 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,11	1,178	
	Todos los días	101	3,80	1,135	
Buscadores de video	2 o 3 días	25	2,70	1,203	F= 13,957 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,12	1,074	
	Todos los días	101	3,77	1,045	
Buscadores de texto	2 o 3 días	25	2,59	1,217	F= 13,718 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,26	1,057	
	Todos los días	101	3,78	1,106	
Buscadores de presentaciones	2 o 3 días	25	2,41	1,083	F= 21,169 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días y a 4 o 5 días
	4 o 5 días	62	3,15	1,099	
	Todos los días	101	3,81	1,030	
Wiki	2 o 3 días	25	2,74	0,903	F= 15,341 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,14	1,135	
	Todos los días	101	3,84	1,080	
Foros	2 o 3 días	25	2,70	1,382	F= 11,746 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,30	1,081	
	Todos los días	101	3,80	1,046	

El alumnado que se conecta a Internet todos los días realiza una mayor valoración de los entornos de aprendizaje virtuales, para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y a los que lo hacen 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J)

$p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; por el contrario la comparación entre el acceso 4 o 5 días y 2 o 3 no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que accede todos los días a Internet valora casi positivamente los blog en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,008$ y Bonferroni $p = 0,006$] en el ámbito para la intervención en la educación en valores y competencia social; la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5.

La valoración próxima a positiva de las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan todos los días a Internet, frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los que acceden 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] para el ámbito 5; de la misma forma, el cotejo entre 4 o 5 días y 2 o 3 de conexión a Internet revela que los primeros sostienen una mejor valoración que los segundos para la intervención en la educación en valores y competencia social [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,022$ y Bonferroni $p = 0,018$].

La comparativa al considerar la valoración de los editores de video para el ámbito de intervención 5, que proporciona la conexión a Internet todos los días frente a 2 o 3 días a la semana, es favorable al primer tipo de acceso dado que el valor del mismo es cercano a positivo, [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste todos los días y 4 o 5 a la semana, propicia a la primera [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3, no revelan resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden todos los días a Internet valoran casi positivamente los editores de imágenes, para el ámbito en la intervención en la educación en valores y competencia social, frente a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. De igual forma, los que disfrutaban de una conectividad diaria frente a los de 4 o 5 días presentan una mayor valoración para esta herramienta Web 2.0, en el ámbito 5, los primeros respecto a los segundos [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,004$ y Bonferroni $p = 0,003$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 revela mejor valoración a mayor días [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,037$ y Bonferroni $p = 0,031$].

La valoración de los buscadores de imágenes para el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social, es mejor en los participantes que se conectan todos los días a Internet en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. Igualmente sucede con el acceso a Internet de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. Por el contrario, la comparativa 4 o 5 días frente a la conectividad de 2 o 3 no goza de significatividad en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5.

La muestra participante que accede todos los días a Internet valora casi positivamente los buscadores de video, en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$]; la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5.

El alumnado, que disfruta de una conectividad a Internet todos los días, indica una valoración aproximada a positiva de los buscadores de texto, para la intervención en el ámbito 5, frente a los de 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; y a los que realizan una conexión de 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,012$ y Bonferroni $p = 0,009$]; asimismo, el contraste entre 4 o 5 días y 2 o 3 de conexión a Internet revela que los primeros sostienen una mejor valoración que los segundos para la intervención en la educación en valores y competencia social [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,033$ y Bonferroni $p = 0,027$].

Los estudiantes que acceden a Internet todos los días indican una valoración casi positiva de los buscadores de presentaciones, para el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden 4 o 5 a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. Por otra parte, la conectividad 4 o 5 días a la semana frente a 2 o 3 provoca mejor valoración en los primeros que en los segundos en la comparación [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,010$ y Bonferroni $p = 0,007$] para el ámbito 5.

El contraste atendiendo a la mejor valoración de la wiki para la intervención en el ámbito 5 se proporciona más en el alumnado que accede a Internet todos los días que a los que se conectan 2 o 3 [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, a los de

conectividad de 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. Mientras que 2 o 3 días frente a 4 o 5 a la semana de acceso a Internet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que gozan de una conexión diaria a Internet valoran mejor los foros para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social frente a los que lo hacen 2 o 3 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y frente a los que acceden 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,019$ y Bonferroni $p = 0,015$], la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5.

Igualmente, replicando el Anova ($n.s. = 0.05$), en esta ocasión atendiendo a la valoración en el ámbito 5, en función de las horas al días de conexión a Internet, los resultados más notables se muestran en la tabla 101.

Tabla 101.

Anova de la valoración en el ámbito 5 de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Valoración Ámbito 5	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	1 o 2 horas	70	3,03	1,054	F= 15,164 y $p < 0,001$ favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,48	1,189	
	Más de 5 horas	41	4,19	0,943	
Blogs	1 o 2 horas	70	3,19	1,076	F= 8,331 y $p < 0,001$ favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,54	1,229	
	Más de 5 horas	41	4,07	0,921	
Redes sociales y educativas	1 o 2 horas	70	3,04	1,160	F= 13,463 y $p < 0,001$ favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,52	1,199	
	Más de 5 horas	41	4,17	0,881	
Editores de video	1 o 2 horas	70	3,00	0,913	F= 17,714 y $p < 0,001$
	Entre 3 o 4 horas	77	3,44	1,228	
	Más de 5 horas	41	4,21	0,898	
Editores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,01	0,979	F= 11,805 y $p < 0,001$ favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,40	1,206	
	Más de 5 horas	41	4,02	0,950	
Buscadores de imágenes	1 o 2 horas	70	2,92	1,064	F= 15,935 y $p < 0,001$ favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,48	1,288	
	Más de 5 horas	41	4,14	0,872	
Buscadores de video	1 o 2 horas	70	2,99	1,007	F= 16,369 y $p < 0,001$ favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,39	1,173	
	Más de 5 horas	41	4,17	0,935	

Tabla 101. (Continuación)

Anova de la valoración en el ámbito 5 de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Valoración Ámbito 5	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Buscadores de texto	1 o 2 horas	70	3,07	1,032	F= 10,677 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,45	1,259	
	Más de 5 horas	41	4,07	0,973	
Buscadores de presentaciones	1 o 2 horas	70	2,93	1,045	F= 15,419 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,44	1,194	
	Más de 5 horas	41	4,10	0,932	
Wiki	1 o 2 horas	70	3,03	0,957	F= 13,545 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,49	1,209	
	Más de 5 horas	41	4,12	1,041	
Foros	1 o 2 horas	70	3,12	1,092	F= 10,097 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,49	1,199	
	Más de 5 horas	41	4,10	0,983	

El alumnado, que se conecta a Internet más de 5 horas al día, valora positivamente los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p<0,001 y Bonferroni p<0,001], o la conectividad 3 o 4 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) p=0,003 y Bonferroni p=0,002]. Mientras que, los que acceden entre 3 o 4 horas al día indican una mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5 frente a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p=0,041 y Bonferroni p=0,034].

La muestra participante, que accede más de 5 horas al día a Internet, indica una valoración positiva de los blog para el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p<0,001 y Bonferroni p<0,001] y con los que se conectan entre 3 o 4 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) p=0,043 y Bonferroni p=0,036]; por el contrario la comparación entre la conectividad entre 3 o 4 horas y 1 o 2 al día no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

La valoración positiva en las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan más de 5 horas al día, para el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social frente a los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p<0,001 y Bonferroni p<0,001] y con los que acceden entre 3 o 4 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) p=0,030 y Bonferroni p=0,025]; igualmente, la comparación a través de la

conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día arroja que a mayor horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5 [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,012$ y Bonferroni $p=0,009$].

Los estudiantes que acceden más de 5 horas al día a Internet valoran positivamente los editores de video para la intervención en el ámbito 5 frente a los que se conectan 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$], y a los que acceden entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p<0,001$]. Mientras que, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 arroja que, a mayor horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,037$ y Bonferroni $p=0,031$].

La comparativa entre más de 5 horas y 1 o 2 al día de conexión a Internet es favorable a la primera, atendiendo a una mejor valoración de los editores de imágenes para la intervención en el ámbito 5 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y, el contraste entre 3 o 4 horas al día, propicia, otra vez a la primera [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,011$ y Bonferroni $p=0,008$]; mientras que en la confrontación entre la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día no es relevante atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

Una valoración positiva de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social, se promueve más en los participantes que se conectan más de 5 horas al día a Internet en comparación con los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y, con los de entre 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,009$ y Bonferroni $p=0,006$]; de la misma manera, los que acceden entre 3 o 4 horas al día indican una mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5 frente a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,010$ y Bonferroni $p=0,007$].

La muestra participante, que accede más de 5 horas al día a Internet, indica una valoración positiva de los buscadores de video para el ámbito 5 en comparación con los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y con los que se conectan entre 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p=0,001$]. Por el contrario, la comparación entre la conectividad entre 3 o 4 horas y 1 o 2 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

El alumnado, que disfruta de un acceso a Internet de más de 5 horas, valora positivamente los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 5, en relación a los de 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de entre 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,016$ y Bonferroni $p = 0,012$]; la conectividad entre 3 o 4 horas frente a los de 1 o 2 al día no provoca significación.

La valoración positiva de los buscadores de presentaciones es indicada por los estudiantes que acceden a Internet más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,008$ y Bonferroni $p = 0,006$], para el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social; asimismo, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día, arroja que a mayor horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5 [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,015$ y Bonferroni $p = 0,012$].

El contraste atendiendo a la valoración de la herramienta Web 2.0 wiki para la intervención en el ámbito 5, se proporciona entre el acceso a Internet de más de 5 horas y el de 1 o 2 horas al día, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], igualmente con la conectividad entre 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,010$ y Bonferroni $p = 0,008$]. Mientras que, la conexión entre 3 o 4 horas al día provoca una mejor valoración frente al de 1 o 2 [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,033$ y Bonferroni $p = 0,027$].

Los estudiantes, que disfrutan de una conexión de más de 5 horas al día a Internet, señalan una valoración positiva de los foros para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social, en relación a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y frente a los que acceden entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,018$ y Bonferroni $p = 0,014$]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Finalmente, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al tipo de conexión o red empleada, aplicando para la misma una prueba T de Student ($n.s. = 0.05$), los resultados reflejan datos significativos en algunas de las once herramientas Web 2.0 de este estudio como muestra la tabla 102.

Tabla 102.

T Student de la valoración de las once herramientas Web 2.0 en función del tipo de conexión que emplean los participantes para el ámbito 5.

Valoración Ámbito 5	Tipo conexión	N	Media	s	T y p de los grupos favorables
Redes sociales y educativas	Privada	109	3,34	1,229	T= -2,006 y p=0,046 favorable a pública
	Pública	79	3,68	1,121	
Editores de video	Privada	109	3,28	1,065	T= -2,287 y p=0,023 favorable a pública
	Pública	79	3,65	1,207	
Buscadores de imágenes	Privada	109	3,27	1,157	T= -1,972 y p=0,050 favorable a pública
	Pública	79	3,61	1,261	
Buscadores de video	Privada	109	3,20	1,143	T= -2,932 y p=0,004 favorable a pública
	Pública	79	3,68	1,099	
Buscadores de texto	Privada	109	3,28	1,122	T= -2,217 y p=0,028 favorable a pública
	Pública	79	3,65	1,217	
Buscadores de presentaciones	Privada	109	3,21	1,196	T= -2,511 y p=0,013 favorable a pública
	Pública	79	3,63	1,084	
Wiki	Privada	109	3,27	1,063	T= -2,539 y p=0,012 favorable a pública
	Pública	79	3,69	1,232	
Foros	Privada	109	3,34	1,177	T= -2,052 y p=0,042 favorable a pública
	Pública	79	3,68	1,132	

Los estudiantes que utilizan un tipo de conexión pública indican una mayor valoración de las herramientas Web 2.0 redes sociales y educativas ($t = -2,006$ y $p = 0,046$, $\bar{x} = 3,68$), editores de video ($t = -2,287$ y $p = 0,023$, $\bar{x} = 3,65$), buscadores de imágenes ($t = -1,972$ y $p = 0,050$, $\bar{x} = 3,61$), buscadores de video ($t = -2,932$ y $p = 0,004$, $\bar{x} = 3,68$), buscadores de texto ($t = -2,217$ y $p = 0,028$, $\bar{x} = 3,65$), buscadores de presentaciones ($t = -2,511$ y $p = 0,013$, $\bar{x} = 3,63$), wiki ($t = -2,539$ y $p = 0,012$, $\bar{x} = 3,69$) y foros ($t = -2,052$ y $p = 0,042$, $\bar{x} = 3,68$), para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social que los estudiantes que emplean la red privada.

Contrariamente a estos resultados, los entornos de aprendizaje virtuales, los blogs y los editores de imágenes, herramientas Web 2.0 estudiadas en esta investigación, no arrojan datos significativos en la comparación de medias en función del tipo de conexión empleada considerando la valoración para el ámbito 5 que indican los participantes.

8.2. Resultados relativos a la utilidad del ámbito 5

En este punto se muestran los resultados de cada una de las pruebas aplicadas para el factor utilidad de la dimensión "Educación en valores y competencia social (ámbito 5)", las mismas

consideran estrategias de análisis de datos de carácter descriptivo (medidas de tendencia central y dispersión) e inferencial atendiendo a criterios de clasificación de contraste de medias con las variables sexo, procedencia, tipo de vivienda y tipo de conexión. Asimismo, Anova con el curso, la tipología de dispositivo de acceso a Internet, los tipos de conectividad semanal y de horas al día.

Tabla 103.

Utilidad en el ámbito de la educación en valores y competencia social que indica la muestra de once herramientas Web 2.0.

	N	Media	s
Ámbito 5 Utilidad entornos de aprendizaje virtuales	188	3,36	1,227
Ámbito 5 Utilidad blogs	188	3,35	1,104
Ámbito 5 Utilidad redes sociales y educativas	188	3,94	1,144
Ámbito 5 Utilidad editores de video	188	3,35	1,117
Ámbito 5 Utilidad editores de imágenes	188	3,58	3,188
Ámbito 5 Utilidad buscadores de imágenes	188	3,32	1,122
Ámbito 5 Utilidad buscadores de video	188	3,27	1,168
Ámbito 5 Utilidad buscadores de texto	188	3,35	1,095
Ámbito 5 Utilidad buscadores de presentaciones	188	3,34	1,125
Ámbito 5 Utilidad wiki	188	3,30	1,138
Ámbito 5 Utilidad foros	188	3,38	1,125

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión utilidad de algunas herramientas Web 2.0 para la educación en valores y competencia social. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Nada útil, 2=Poco útil, 3=Útil, 4=Bastante útil y 5= Muy útil y, ha sido obtenida de la propuesta por Morales (2011b).

El alumnado participante en este estudio, revela que las herramientas Web 2.0 buscadores de video ($\bar{x} = 3,27$), de imágenes ($\bar{x} = 3,32$), de presentaciones ($\bar{x} = 3,34$), wiki ($\bar{x} = 3,30$), blogs, editores de video y buscadores de texto ($\bar{x} = 3,35$ respectivamente), entornos de aprendizaje virtuales ($\bar{x} = 3,36$) y los foros ($\bar{x} = 3,38$) son útiles para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social.

Igualmente, manifiestan aunque útiles, bastante más ventajosas, las redes sociales y educativas ($\bar{x} = 3,94$) y los editores de imágenes ($\bar{x} = 3,58$) para la intervención en el ámbito 5.

Seguidamente, hemos tratado de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo del alumnado, aplicando una prueba T de Student ($n.s.=0.05$) cuyos resultados han revelado que el sexo no es una variable que provoque diferencia alguna en la dimensión de la utilidad de las once herramientas Web 2.0 para la educación en valores y competencia social.

A continuación, debido a la adscripción de estos estudiantes en diferentes cursos, hemos realizado una Anova ($n.s.=0.05$) obteniendo los siguientes valores representativos que se muestran en la tabla 104.

Tabla 104.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 5 en función de los cursos a los que se vincula la muestra.

Utilidad Ámbito 5	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Primero	52	3,89	0,793	F= 10,997 y $p<0,001$ favorable a primero
	Segundo	50	3,59	0,853	
	Tercero	46	2,67	1,532	
	Cuarto	40	3,22	1,275	
Blogs	Primero	52	3,80	0,762	F= 10,602 y $p<0,001$ favorable a primero
	Segundo	50	3,61	0,918	
	Tercero	46	2,75	1,262	
	Cuarto	40	3,20	1,145	
Redes sociales y educativas	Primero	52	3,93	0,843	F= 10,077 y $p<0,001$ favorable a primero
	Segundo	50	3,67	0,909	
	Tercero	46	2,84	1,332	
	Cuarto	40	3,27	1,162	
Editores de video	Primero	52	3,72	0,834	F= 7,865 y $p<0,001$ favorable a primero
	Segundo	50	3,63	0,958	
	Tercero	46	2,84	1,255	
	Cuarto	40	3,12	1,187	
Buscadores de imágenes	Primero	52	3,61	0,787	F= 8,368 y $p<0,001$ favorable a segundo
	Segundo	50	3,71	0,901	
	Tercero	46	2,78	1,390	
	Cuarto	40	3,12	1,100	
Buscadores de video	Primero	52	3,72	0,811	F= 10,824 y $p<0,001$ favorable a primero
	Segundo	50	3,59	0,853	
	Tercero	46	2,63	1,399	
	Cuarto	40	3,10	1,221	
Buscadores de texto	Primero	52	3,72	0,763	F= 8,889 y $p<0,001$ favorable a primero
	Segundo	50	3,65	0,844	
	Tercero	46	2,80	1,265	
	Cuarto	40	3,17	1,223	
Buscadores de presentaciones	Primero	52	3,72	0,787	F= 8,989 y $p<0,001$ favorable a primero
	Segundo	50	3,65	0,844	
	Tercero	46	2,78	1,390	
	Cuarto	40	3,12	1,144	

Tabla 104. (Continuación)

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 5 en función de los cursos a los que se vincula la muestra.

Utilidad Ámbito 5	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Wiki	Primero	52	3,72	0,787	F= 9,608 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,61	0,961	
	Tercero	46	2,73	1,266	
	Cuarto	40	3,10	1,241	
Foros	Primero	52	3,83	0,795	F= 6,543 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,49	0,880	
	Tercero	46	2,96	1,414	
	Cuarto	40	3,15	1,152	

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indican que los entornos de aprendizaje virtuales, para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social, son casi bastantes útiles con respecto al alumnado de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,049$ y Bonferroni: $p=0,031$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Igualmente la comparativa con respecto a la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5, entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación en el nivel inferior [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p<0,001$].

El alumnado que cursa primero considera que los blogs poseen mayor utilidad para el ámbito 5 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$], asimismo con los de cuarto [sin datos significativos en Scheffé y Bonferroni: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,032$], contrariamente la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Por otro lado, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, indicando una mejor utilidad en esta herramienta Web 2.0 para la intervención de la educación en valores y competencia social [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p<0,001$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso determinan una utilidad aproximada a bastante positiva de las redes sociales y educativas, en el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social, con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,035$ y Bonferroni: $p=0,021$]; por el contrario no se evidencian datos indicativos con la comparación de

varianzas con el curso de segundo. Mientras que, el alumnado de segundo indica una mayor utilidad de esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,002$ y Bonferroni: $p=0,001$].

La comparativa considerando la utilidad de los editores de video, para la intervención en la educación en valores y competencia social del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,001$ y Bonferroni $p<0,001$], asimismo con los de cuarto (sin datos significativos en Scheffé y Bonferroni: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,042$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Sin embargo, el alumnado adscrito a segundo considera que esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5 frente a los de tercero, es más útil [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,004$ y Bonferroni $p=0,002$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso consideran que los buscadores de imágenes son más útiles para el ámbito 5 que los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$], por el contrario no se evidencia datos indicativos con la comparación de varianzas con los cursos de segundo y cuarto. Mientras que, el alumnado de segundo señala que esta herramienta Web 2.0 es más útil respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$].

Asimismo, la herramienta Web 2.0 buscadores de video es considerada más útil por la muestra de primero que por la de tercero, para la intervención en el ámbito de educación en valores y competencia social [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y, el de cuarto [sin datos significativos en Scheffé y Bonferroni: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,037$]; por otro lado, el alumnado de segundo señala mayor utilidad en esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5 que el de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$].

El alumnado que cursa primero señala que los buscadores de texto para el ámbito 5 son más útiles frente a lo que indica los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$]. Equivalentemente, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, indicando una mejor utilidad para esta herramienta Web 2.0 en la intervención de la educación en valores y competencia social [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p<0,001$]. Mientras que la comparación con el nivel de cuarto no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una mejor utilidad de los buscadores de presentaciones para el ámbito 5 con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, con los de cuarto (sin datos significativos en Scheffé y Bonferroni: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,042$). Igualmente la comparativa con respecto a la utilidad de esta herramienta Web 2.0 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación de los niveles inferiores [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,001$ y Bonferroni: con $p < 0,001$].

La wiki, para la intervención en la educación en valores y competencia social, posee mayor utilidad para el alumnado de primero que para el de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], y que para los de cuarto [sin datos significativos en Scheffé y Bonferroni: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,032$]. El alumnado adscrito a segundo considera de mayor utilidad esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5 frente a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$].

Los foros, son considerados más útiles para la intervención en la educación en valores y competencia social por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,026$ y Bonferroni: $p = 0,015$]. Mientras que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni.

Los editores de imágenes no revelan diferencias significativas en la valoración de estas para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social en relación al curso al que se adscribe la muestra, en otros términos, la Anova no refleja resultados relevantes.

El análisis de comparaciones entre la dimensión de la utilidad de la batería de once herramientas Web 2.0, para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social y la procedencia de la muestra a través de la prueba inferencial T de Student ($n.s. = 0.05$) no provoca datos significativos.

La replicación de este análisis (T de Student, $n.s. = 0.05$), en la variable tipo de vivienda revela los siguientes resultados:

- Los estudiantes que viven en el domicilio familiar indican una mayor utilidad de las herramientas redes sociales y educativas ($t = 2,076$ y $p = 0,039$, $\bar{x} = 3,60$), buscadores de video ($t = 2,205$ y $p = 0,029$, $\bar{x} = 3,45$) y buscadores de presentaciones ($t = 2,110$ y $p = 0,036$, \bar{x}

= 3,50), para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social que los estudiantes que residen habitualmente en un piso de estudiantes.

- Contrariamente a estos resultados los entornos de aprendizaje virtuales, los blogs, los editores de video e imágenes, los buscadores de imágenes, los buscadores de texto, la wiki y los foros, no arrojan datos significativos en la comparación de medias en función del tipo de vivienda habitual en la que residen considerando la utilidad para el ámbito 5 que indican los participantes.

Contemplando en esta ocasión el dispositivo que emplea habitualmente la muestra participante para conectarse, hemos efectuado una Anova (n.s.=0.05) obteniendo los siguientes resultados significativos:

- El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet considera más útiles los blogs ($F= 3,645$ y $p=0,028$) para la intervención en el ámbito 5 en comparación a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,029$ y Bonferroni $p=0,024$]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arroja resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.
- La utilidad de los buscadores de imágenes para la intervención en el ámbito 5 ($F= 3,803$ y $p=0,024$), se confiere en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet respecto a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,028$ y Bonferroni $p=0,023$], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.
- Los estudiantes que indican una mejor utilidad de los buscadores de texto ($F= 4,708$ y $p=0,010$), para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social, emplean habitualmente el móvil frente a los que se conectan a Internet a través del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,010$ y Bonferroni $p=0,007$] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet, dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.
- La wiki, para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social, ($F= 3,018$ y $p=0,050$) es indicada más útil por el alumnado que emplea el móvil frente al que usa el PC [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,048$ y Bonferroni $p=0,042$]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arroja resultados significativos en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.
- Contrariamente a estos resultados los entornos de aprendizaje virtuales, las redes sociales y educativas, los editores de video e imágenes, los buscadores de video, los buscadores de

presentaciones y los foros, no arrojan datos significativos en la comparación de varianzas en función del tipo de dispositivo habitual que emplean para la conexión a Internet, considerando la utilidad para el ámbito 5 que indican los participantes.

Seguidamente, hemos replicado el Anova (n.s.=0.05), en esta ocasión estudiando el acceso por días a la semana que se conecta el alumnado, obteniendo los resultados que se muestran en la tabla 105.

Tabla 105.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 5 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Utilidad Ámbito 5	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	2 o 3 días	25	2,74	1,347	F= 16,083 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	2,92	1,194	
	Todos los días	101	3,79	1,049	
Blogs	2 o 3 días	25	2,56	1,050	F= 17,829 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,08	1,027	
	Todos los días	101	3,73	1,007	
Redes sociales y educativas	2 o 3 días	25	2,74	1,228	F= 11,835 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,21	1,060	
	Todos los días	101	3,97	1,063	
Editores de video	2 o 3 días	25	2,63	1,149	F= 14,527 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,08	1,071	
	Todos los días	101	3,70	1,004	
Buscadores de imágenes	2 o 3 días	25	2,41	1,118	F= 16,901 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,15	1,041	
	Todos los días	101	3,66	1,020	
Buscadores de video	2 o 3 días	25	2,67	1,074	F= 13,686 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	2,92	1,100	
	Todos los días	101	3,65	1,104	
Buscadores de texto	2 o 3 días	25	2,56	1,086	F= 19,796 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,05	1,029	
	Todos los días	101	3,75	0,963	
Buscadores de presentaciones	2 o 3 días	25	2,67	1,177	F= 11,411 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,11	1,010	
	Todos los días	101	3,65	1,077	
Wiki	2 o 3 días	25	2,41	1,083	F= 20,307 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,03	1,123	
	Todos los días	101	3,71	0,972	
Foros	2 o 3 días	25	2,89	1,251	F= 11,023 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,05	1,044	
	Todos los días	101	3,71	1,040	

El alumnado que se conecta a Internet todos los días indica una mayor utilidad de los entornos de aprendizaje virtuales, para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social, frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que lo hacen 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; por el contrario la comparación entre el acceso 2 o 3 días y 4 o 5 no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que accede todos los días a Internet señala una mayor utilidad de los blog en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] en el ámbito para la intervención en la educación en valores y competencia social; la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5.

La mención aproximada a bastante utilidad de las redes sociales y educativas, es indicada por los estudiantes que se conectan todos los días a Internet contra los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los que acceden 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,006$ y Bonferroni $p = 0,004$] para el ámbito 5; mientras que 4 o 5 días frente a 2 o 3 a la semana de acceso a Internet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

La comparativa, al considerar la utilidad de los editores de video, para el ámbito de intervención 5, que proporciona la conexión a Internet todos los días frente a 2 o 3 a la semana, es favorable al primer tipo de acceso dado que el valor del mismo es cercano a bastante útil [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste todos los días y 4 o 5 días a la semana, propicia a la primera [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La utilidad de los buscadores de imágenes, para el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social, es mayor en los participantes que se conectan todos los días a Internet en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], igualmente el contraste con el acceso a Internet de 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,009$ y Bonferroni $p = 0,006$]; de la misma forma, el cotejo entre

4 o 5 días y 2 o 3 de conexión a Internet revela que los primeros señalan una mejor utilidad que los segundos para la intervención en el ámbito 5 [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p=0,008$ y Bonferroni $p=0,006$].

Los participantes que se conectan todos los días apuntan una mejor utilidad de los buscadores de video frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad diaria indican una utilidad más alta frente a los que lo hacen 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$]. Mientras que, la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0.

El alumnado, que disfruta de una conectividad a Internet todos los días, indican una mayor utilidad de los buscadores de texto, para la intervención en el ámbito 5, en relación a los de 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y a los que gozan de una conexión de 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$]; el contraste entre el acceso de 4 o 5 días y 2 o 3 no revela resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden a Internet todos los días señalan una mejor utilización de los buscadores de presentaciones, para el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social, frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y a los que acceden 4 o 5 a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p=0,006$ y Bonferroni $p=0,004$]; la conectividad de 4 o 5 días a la semana frente a los 2 o 3 no provoca significación.

El contraste atendiendo a la mejor utilidad de la wiki para la intervención en el ámbito 5 se proporciona mayoritariamente en el alumnado que accede a Internet todos los días que a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y, a los de conectividad de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$]; asimismo, el cotejo entre 4 o 5 y 2 o 3 días de conexión a Internet revela que los primeros señalan una mejor utilidad que los segundos para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p=0,034$ y Bonferroni $p=0,028$].

Los estudiantes que gozan de una conexión diaria a Internet señalan una mayor utilidad de los foros para la intervención en el ámbito de educación en valores y competencia social frente a los

que lo hacen 2 o 3 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$] y frente a los que acceden 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p<0,001$], la comparación entre la conectividad de 4 o 5 y 2 o 3 días a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0, para el ámbito 5.

Los editores de imágenes no revelan diferencias significativas en la utilidad de estos, para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social en relación a los días a la semana que se conecta la muestra a Internet, en otros términos, la Anova no refleja resultados relevantes.

Igualmente, replicando la Anova ($n.s.=0.05$), en esta ocasión atendiendo a la utilidad en el ámbito 5 en función de las horas al días de conexión a Internet, los resultados más notables se muestran en la tabla 106.

Tabla 106.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 5 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Utilidad Ámbito 5	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	1 o 2 horas	70	3,07	1,217	F= 4,517 y $p=0,012$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,40	1,216	
	Más de 5 horas	41	3,76	1,165	
Blogs	1 o 2 horas	70	3,01	1,099	F= 9,450 y $p<0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,37	1,048	
	Más de 5 horas	41	3,90	1,008	
Redes sociales y educativas	1 o 2 horas	70	3,26	1,093	F= 4,278 y $p=0,015$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,38	1,193	
	Más de 5 horas	41	3,98	1,041	
Editores de video	1 o 2 horas	70	2,96	1,123	F= 11,221 y $p<0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,39	1,063	
	Más de 5 horas	41	3,93	0,947	
Buscadores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,08	1,164	F= 8,148 y $p<0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,23	1,058	
	Más de 5 horas	41	3,90	0,983	
Buscadores de video	1 o 2 horas	70	2,97	1,202	F= 7,762 y $p=0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,26	1,131	
	Más de 5 horas	41	3,83	0,986	
Buscadores de texto	1 o 2 horas	70	3,00	1,106	F= 11, 773 y $p<0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,34	1,021	
	Más de 5 horas	41	3,98	0,950	

Tabla 106. (Continuación)

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 5 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Utilidad Ámbito 5	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Buscadores de presentaciones	1 o 2 horas	70	3,15	1,101	F= 5,627 y p=0,004 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,24	1,128	
	Más de 5 horas	41	3,83	1,034	
Wiki	1 o 2 horas	70	2,99	1,184	F= 9,472 y p<0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,28	1,080	
	Más de 5 horas	41	3,90	0,932	
Foros	1 o 2 horas	70	3,22	1,109	F= 5,660 y p=0,004 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,26	1,142	
	Más de 5 horas	41	3,88	0,993	

La muestra participante, que accede más de 5 horas al día a Internet, indica una mejor utilidad de los entornos de aprendizaje virtuales para el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,013$ y Bonferroni $p=0,010$], mientras que el resto de comparaciones no son significativas.

El alumnado, que se conecta a Internet más de 5 horas al día, señala mejor utilidad de los blogs para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$], o la conectividad 3 o 4 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,029$ y Bonferroni $p=0,024$]; por el contrario la comparación de la conectividad entre 3 o 4 horas al día y 1 o 2 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

La aproximación a bastante utilidad de las redes sociales y educativas que señalan los estudiantes que se conectan más de 5 horas al día para el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social frente a los que lo hacen 1 o 2 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,019$ y Bonferroni $p=0,015$]; en cambio, la comparación entre la conectividad más de 5 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Los estudiantes que acceden más de 5 horas al día a Internet señalan mejor utilidad de los editores de video para la intervención en el ámbito 5 frente a los que se conectan 1 o 2 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$], o la conectividad 3 o 4 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,030$ y Bonferroni $p=0,025$]. De igual forma,

los que disfrutan de una conectividad de entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día presentan resultados significativos [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,044$ y Bonferroni $p=0,037$] favorables a los primeros en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social.

Una mayor utilidad de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social se promueve más en los participantes que se conectan más de 5 horas al día a Internet en comparación con los que lo hacen 1 o 2 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p<0,001$], o los que se conectan entre 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,005$ y Bonferroni $p=0,004$]. Por otro lado, no existe significatividad en la comparativa entre 3 o 4 horas al día y 1 o 2 de conectividad para la utilidad de esta herramienta Web 2.0 en el ámbito de intervención 5.

Los participantes que se conectan a Internet más de 5 horas al día apuntan una mejor utilidad de los buscadores de video, para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social, frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y, entre 3 o 4 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,028$ y Bonferroni $p=0,023$]; mientras que las restantes comparaciones no son relevantes atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

El alumnado, que disfruta de un acceso a Internet de más de 5 horas, considera casi bastante útiles los buscadores de texto, para la intervención en el ámbito 5, en relación a los de 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y con los de entre 3 o 4 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,006$ y Bonferroni $p=0,005$]; por el contrario, la comparación de la conectividad entre 3 o 4 horas y 1 o 2 al día no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

La mayor utilidad de los buscadores de presentaciones se provoca en los estudiantes que acceden a Internet más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,007$ y Bonferroni $p=0,005$] y, frente a los de entre 3 o 4 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,020$ y Bonferroni $p=0,016$], para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social; mientras que las restantes comparaciones no son relevantes atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

El contraste atendiendo a la utilidad de la herramienta Web 2.0 wiki para la intervención en el ámbito 5 se proporciona entre el acceso a Internet de más de 5 horas y el de 1 o 2 al día, siendo

la primera conexión más favorable, [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] o el acceso 3 o 4 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,012$ y Bonferroni $p = 0,009$]. Contrariamente, la comparación de la conectividad entre 3 o 4 horas y 1 o 2 al día no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Los estudiantes, que disfrutaban de una conexión de más de 5 horas al día a Internet, señalan una mayor utilidad de los foros para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social en relación a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,009$ y Bonferroni $p = 0,007$]; asimismo, los que disfrutaban de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 presentan resultados significativos [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,012$ y Bonferroni $p = 0,009$] favorable a más horas de conexión para la utilidad. Mientras que, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día no arroja resultados significativos en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 5 de intervención.

Los editores de imágenes no revelan diferencias significativas en la utilidad de estos, para la intervención en el ámbito de la educación en valores y competencia social, en relación a las horas al día que se conecta la muestra a Internet, en otros términos, la Anova no refleja resultados relevantes.

Finalmente, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al tipo de conexión o red empleada, aplicando para la misma una prueba T de Student ($n.s. = 0.05$), los resultados revelan que no existe relevancia en la utilización, para ninguna herramienta Web 2.0, en el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social.

9. Ámbito 6: Intervención con minorías étnicas y Educación Intercultural

El propósito de este ámbito de intervención, se encamina a la cohesión social que se debe producir cuando confluyen en la misma comunidad educativa diversas culturas; de donde resulta que la tolerancia, el respeto y la valoración se convierten en principios básicos de una convivencia intercultural.

La necesidad de interacción y comunicación es esencial, en este sentido las herramientas Web 2.0 pueden favorecer las actuaciones en este campo; a continuación se exponen los

resultados obtenidos en esta investigación sobre el grado de valoración y la utilidad que indica el alumnado del Grado de Educador Social sobre las herramientas Web 2.0 para su intervención en este ámbito.

9.1. Resultados respecto a la valoración del ámbito 6

La valoración que le otorgan los participantes a las herramientas Web 2.0 para satisfacer o cubrir laboralmente, la actuación en el ámbito de Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural (ámbito 6) se expone a continuación, atendiendo a una de las acepciones del concepto de valor propuestas por el DRAE (2001).

Tabla 107.

Valoración en el ámbito de la intervención con minorías étnicas y educación intercultural que indica la muestra de once herramientas Web 2.0.

	N	Media	s
Ámbito 6 Valoración entornos de aprendizaje virtuales	188	3,51	1,223
Ámbito 6 Valoración blogs	188	3,49	1,206
Ámbito 6 Valoración redes sociales y educativas	188	3,60	1,172
Ámbito 6 Valoración editores de video	188	3,48	1,172
Ámbito 6 Valoración editores de imágenes	188	3,35	1,218
Ámbito 6 Valoración buscadores de imágenes	188	3,43	1,217
Ámbito 6 Valoración buscadores de video	188	3,46	1,152
Ámbito 6 Valoración buscadores de texto	188	3,46	1,235
Ámbito 6 Valoración buscadores de presentaciones	188	3,45	1,140
Ámbito 6 Valoración wiki	188	3,54	1,163
Ámbito 6 Valoración foros	188	3,46	1,206

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión valoración de algunas herramientas Web 2.0 para la intervención con minorías étnicas y educación intercultural. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Muy negativa, 2=Negativa, 3=Indiferentes, ni negativa ni positiva, 4=Positiva y 5= Muy positiva.

Los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) valoran con indiferencia los editores de imágenes ($\bar{x} = 3,35$), los buscadores de imágenes ($\bar{x} = 3,43$), los buscadores de presentaciones ($\bar{x} = 3,45$), los buscadores de video, los buscadores de texto y los foros ($\bar{x} = 3,46$ respectivamente), los editores de video ($\bar{x} = 3,48$) y los blogs ($\bar{x} = 3,49$) para la intervención en el ámbito de la intervención con minorías étnicas y educación intercultural.

Asimismo, señalan aunque indiferente más positivamente las redes sociales y educativas ($\bar{x} = 3,60$), la wiki ($\bar{x} = 3,54$) y los entornos de aprendizaje virtuales ($\bar{x} = 3,51$), la valoran para la intervención en el ámbito 6.

Posteriormente, los resultados reflejan que el sexo no es una variable que produzca diferencia en la dimensión de la valoración del conjunto de once herramientas Web 2.0 para la intervención con minorías étnicas y educación intercultural, los mismos se extraen de la aplicación de una prueba T de Student (n.s.=0.05).

Al mismo tiempo, debido a la adscripción de este grupo de estudiantes en diferentes cursos, hemos realizado una Anova (n.s.=0.05) obteniendo los siguientes valores representativos que se muestran en la tabla 108.

Tabla 108.

Anova de la valoración del ámbito 6 de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra

Valoración Ámbito 6	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Primero	52	4,04	0,889	F= 11,503 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,80	0,980	
	Tercero	46	2,84	1,461	
	Cuarto	40	3,27	1,141	
Blogs	Primero	52	4,04	0,868	F= 11,515 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,75	0,997	
	Tercero	46	2,84	1,419	
	Cuarto	40	3,24	1,135	
Redes sociales y educativas	Primero	52	4,17	0,885	F= 11,929 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,86	0,960	
	Tercero	46	3,04	1,280	
	Cuarto	40	3,24	1,200	
Editores de video	Primero	52	3,80	0,898	F= 6,874 y p<0,001 favorable a segundo
	Segundo	50	3,82	0,910	
	Tercero	46	2,98	1,516	
	Cuarto	40	3,27	1,049	
Editores de imágenes	Primero	52	3,81	0,913	F= 10,605 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,71	0,965	
	Tercero	46	2,73	1,415	
	Cuarto	40	3,07	1,212	
Buscadores de imágenes	Primero	52	3,83	0,863	F= 8,998 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,80	0,872	
	Tercero	46	2,86	1,588	
	Cuarto	40	3,15	1,131	

Tabla 108. (Continuación)

Anova de la valoración del ámbito 6 de once herramientas Web 2.0 en función de los cursos a los que se adscribe la muestra

Valoración Ámbito 6	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Buscadores de video	Primero	52	3,87	0,878	F= 11,346 y $p<0,001$ favorable a segundo
	Segundo	50	3,88	0,909	
	Tercero	46	2,88	1,321	
	Cuarto	40	3,15	1,131	
Buscadores de texto	Primero	52	3,96	0,846	F= 11,777 y $p<0,001$ favorable a primero
	Segundo	50	3,80	0,939	
	Tercero	46	2,76	1,544	
	Cuarto	40	3,24	1,135	
Buscadores de presentaciones	Primero	52	3,83	0,906	F= 7,311 y $p<0,001$ favorable a primero
	Segundo	50	3,75	0,956	
	Tercero	46	3,06	1,287	
	Cuarto	40	3,07	1,191	
Wiki	Primero	52	3,93	0,887	F= 8,116 y $p<0,001$ favorable a primero
	Segundo	50	3,86	0,917	
	Tercero	46	3,02	1,490	
	Cuarto	40	3,29	1,006	
Foros	Primero	52	3,98	0,901	F= 12,195 y $p<0,001$ favorable a primero
	Segundo	50	3,80	0,980	
	Tercero	46	2,82	1,352	
	Cuarto	40	3,15	1,195	

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una valoración cercana a positiva de los entornos de aprendizaje virtuales, para el ámbito de la intervención con minorías étnicas y educación intercultural con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,015$ y Bonferroni: $p=0,008$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Igualmente la comparativa con respecto a la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 6 entre el curso de segundo y tercero, arroja resultados significativos, con mejor apreciación de los niveles inferiores [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,001$ y Bonferroni: con $p<0,001$].

El alumnado que cursa primero valora positivamente los blogs para el ámbito 6 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,010$ y Bonferroni: $p=0,005$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni.

Equivalentemente, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, valorando más positivamente esta herramienta Web 2.0 en la intervención de la intervención con minorías étnicas y educación intercultural [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,001$ y Bonferroni: con $p<0,001$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso realizan una valoración positiva de las redes sociales y educativas, en el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural, con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,001$ y Bonferroni: $p<0,001$]; asimismo el alumnado de segundo valora positivamente esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,003$ y Bonferroni $p=0,001$].

La comparativa considerando la valoración casi positiva de los editores de video, para la intervención con minorías étnicas y educación intercultural del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p=0,004$ y Bonferroni $p=0,002$]; en tanto que la comparación con el nivel de segundo y cuarto no presenta significación en las pruebas post hoc aplicadas. Mientras que el alumnado adscrito a segundo valora indiferente esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 6 frente a los de tercero, cuya valoración es más negativa [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,003$ y Bonferroni $p=0,001$].

Los editores de imágenes como herramienta Web 2.0 es mejor valorada para la intervención con minorías étnicas y educación intercultural por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y, respecto a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,021$ y Bonferroni: $p=0,011$]; asimismo el alumnado de segundo valora el ámbito 6 mejor que tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso realizan una valoración cercana a positiva de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,042$ y Bonferroni: $p=0,026$]; asimismo el alumnado de segundo valora casi positivamente esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,001$ y Bonferroni: con $p<0,001$] y, con los de cuarto [sin datos significativos en Scheffé y Bonferroni: Segundo (I) – Cuarto (J) $p=0,042$].

Asimismo, la herramienta Web 2.0 buscadores de video se valora más positivamente por la muestra de primero que por la de tercero, para la intervención en el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,016$ y Bonferroni $p = 0,008$]. De la misma manera, el alumnado de segundo valora casi positivamente esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, con los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p = 0,015$ y Bonferroni: $p = 0,007$].

El alumnado que cursa primero valora aproximadamente a positiva los buscadores de texto para el ámbito 6 frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,029$ y Bonferroni: $p = 0,016$]. Equivalentemente, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, valorando más positivamente esta herramienta Web 2.0 en la intervención con minorías étnicas y educación intercultural [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una valoración cercana a positiva de los buscadores de presentaciones, para el ámbito 6, con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,005$ y Bonferroni $p = 0,002$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,011$ y Bonferroni: $p = 0,005$]. Igualmente, la comparativa con respecto a la valoración de esta herramienta Web 2.0 para este ámbito entre el curso de segundo y tercero, arroja resultados significativos, y segundo frente a cuarto, con mejor apreciación de los niveles inferiores [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,019$ y Bonferroni $p = 0,010$] y [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p = 0,037$ y Bonferroni $p = 0,022$].

La comparativa considerando la valoración aproximada a positiva de la wiki para la intervención con minorías étnicas y educación intercultural, del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; igualmente con los de cuarto [sin datos significativos en Scheffé y Bonferroni: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,037$]. Mientras que el alumnado adscrito a segundo valora casi positivamente esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 6, frente a los de tercero, cuya valoración es más negativa [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,002$ y Bonferroni: con $p = 0,001$].

Los foros como herramienta Web 2.0 es mejor valorada para la intervención en la minorías étnicas y educación intercultural por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero

[Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,005$ y Bonferroni: $p = 0,002$]. Asimismo el alumnado de segundo valora el ámbito 6 mejor que tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y el de cuarto [sin datos significativos de Scheffé y Bonferroni: Segundo (I) – Cuarto (J) $p = 0,032$].

El análisis de comparaciones entre la dimensión de la valoración de algunas herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito 6 y la procedencia de la muestra a través de la prueba inferencial T de Student ($n.s. = 0.05$) no provoca datos significativos. Asimismo, la replicación de esta prueba, en la variable tipo de vivienda no arroja resultados indicativos en ninguna herramienta.

Contemplando en esta ocasión el dispositivo que emplea habitualmente la muestra participante, hemos efectuado una Anova ($n.s. = 0.05$) obteniendo los siguientes datos distintivos que se muestran en la tabla 109.

Tabla 109.

Anova de la valoración del ámbito 6 de once herramientas Web 2.0 en función del dispositivo de conexión.

Valoración Ámbito 6	Acceso a Internet	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Blogs	Móvil	47	3,86	1,137	F= 3,194 y $p = 0,043$ favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,38	1,205	
	Tablet	11	3,25	1,288	
Redes sociales y educativas	Móvil	47	3,98	0,901	F= 3,487 y $p = 0,033$ favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,47	1,223	
	Tablet	11	3,58	1,311	
Editores de imágenes	Móvil	47	3,71	1,000	F= 3,553 y $p = 0,031$ favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,20	1,240	
	Tablet	11	3,58	1,505	
Buscadores de imágenes	Móvil	47	3,86	1,137	F= 4,320 y $p = 0,015$ favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,31	1,177	
	Tablet	11	3,08	1,621	
Buscadores de video	Móvil	47	3,82	0,882	F= 3,118 y $p = 0,046$ favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,35	1,186	
	Tablet	11	3,33	1,497	
Buscadores de texto	Móvil	47	3,88	1,130	F= 3,799 y $p = 0,024$ favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,32	1,223	
	Tablet	11	3,33	1,497	
Foros	Móvil	47	3,88	0,971	F= 4,034 y $p = 0,019$ favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,32	1,239	
	Tablet	11	3,42	1,379	

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet valora casi positivamente los blogs para la intervención en el ámbito 6, en relación a los del Pc [sin datos significativos de Scheffé y Bonferroni Móvil (I) – Pc (J) $p=0,049$]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que dispone de un móvil para la conexión a Internet valora más positivamente las redes sociales y educativas, para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural, en comparación con los del Pc en todas sus modalidades ordenador de mesa, portátil o netbook [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,033$ y Bonferroni $p=0,027$] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

La valoración cercana a positiva de los editores de imágenes para la intervención en el ámbito 6 se confiere en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet respecto a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,038$ y Bonferroni $p=0,032$], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

Los estudiantes que emplean el móvil como dispositivo de acceso a Internet, indican una valoración aproximada a positiva los buscadores de imágenes para la intervención en el ámbito 6 frente a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,025$ y Bonferroni $p=0,020$]; mientras que la Tablet como dispositivo en todas sus comparaciones no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas para esta herramienta Web 2.0.

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet valora casi positivamente los buscadores de video para la intervención en este ámbito, en relación a los del Pc [sin datos significativos de Scheffé y Bonferroni Móvil (I) – Pc (J) $p=0,044$]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La comparativa atendiendo a la valoración cercana a positiva de los buscadores de texto se proporciona entre el móvil y el Pc, siendo el primer dispositivo más favorable para la intervención en el ámbito 6 [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,026$ y Bonferroni $p=0,021$]; en contra el dispositivo Tablet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

La muestra participante que dispone de un móvil para la conexión a Internet valora más positivamente los foros, para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural, en comparación con los del Pc en todas sus modalidades ordenador de mesa, portátil o

netbook [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,019$ y Bonferroni $p=0,015$] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

El resto de herramientas Web 2.0, entornos de aprendizaje virtuales, editores de video, buscadores de presentaciones y wiki, no revelan diferencias significativas en la valoración de estas para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural en relación al dispositivo que emplea la muestra para su acceso a Internet, en otros términos, la Anova no refleja resultados relevantes.

A continuación, hemos realizado una Anova ($n.s.=0.05$) considerando los días a la semana que se conecta a Internet el alumnado participante, obteniendo los datos distintivos que se muestran en la tabla 110.

Tabla 110.

Anova de la valoración del ámbito 6 de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Valoración Ámbito 6	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	2 o 3 días	25	2,41	1,338	F= 19,380 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,36	1,172	
	Todos los días	101	3,88	1,027	
Blogs	2 o 3 días	25	2,70	1,171	F= 16,093 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,17	1,210	
	Todos los días	101	3,89	1,051	
Redes sociales y educativas	2 o 3 días	25	2,63	1,182	F= 21,723 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,33	1,155	
	Todos los días	101	4,03	0,970	
Editores de video	2 o 3 días	25	2,74	1,228	F= 12,099 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,26	1,086	
	Todos los días	101	3,82	1,095	
Editores de imágenes	2 o 3 días	25	2,33	1,109	F= 23,037 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,05	1,195	
	Todos los días	101	3,81	1,034	
Buscadores de imágenes	2 o 3 días	25	2,78	1,155	F= 13,797 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,08	1,181	
	Todos los días	101	3,83	1,119	
Buscadores de video	2 o 3 días	25	2,46	1,208	F= 18,075 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,30	1,081	
	Todos los días	101	3,82	1,012	
Buscadores de texto	2 o 3 días	25	2,63	1,245	F= 17,549 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,12	1,247	
	Todos los días	101	3,89	1,042	

Tabla 110. (Continuación)

Anova de la valoración del ámbito 6 de once herramientas Web 2.0 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Valoración Ámbito 6	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Buscadores de presentaciones	2 o 3 días	25	2,67	1,240	F= 16,006 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,18	1,066	
	Todos los días	101	3,83	1,009	
Wiki	2 o 3 días	25	2,78	1,188	F= 11,077 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,38	1,134	
	Todos los días	101	3,85	1,068	
Foros	2 o 3 días	25	2,52	1,312	F= 16,479 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,26	1,194	
	Todos los días	101	3,84	1,016	

El alumnado que se conecta a Internet todos los días realiza una mayor valoración de los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural, frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p<0,001 y Bonferroni p<0,001] y a los que lo hacen 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p=0,014 y Bonferroni p=0,011]; de la misma forma, el cotejo entre 4 o 5 y 2 o 3 días de conexión a Internet revela que los primeros sostienen una mejor valoración que los segundos para la intervención en el ámbito 6 [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) p=0,001 y Bonferroni p=0,001].

La muestra participante que accede todos los días a Internet indica una valoración aproximada a positiva los blog en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p<0,001 y Bonferroni p<0,001] y con los de 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p<0,001 y Bonferroni p<0,001] en el ámbito para la intervención con minorías étnicas y educación intercultural; por el contrario la comparación entre el acceso 4 o 5 y 2 o 3 días no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La valoración positiva de las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan todos los días a Internet contra los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p<0,001 y Bonferroni p<0,001] y con los que acceden 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p<0,001 y Bonferroni p<0,001] para el ámbito 6. Asimismo, la comparativa entre 4 o 5 días y 2 o 3 de conexión a Internet revela que los primeros sostienen una mejor valoración que los segundos para la intervención con minorías étnicas y educación intercultural [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) p=0,017 y Bonferroni p=0,013].

La comparativa al considerar la valoración de los editores de video para el ámbito de intervención 6, que proporciona la conexión a Internet todos los días frente a 2 o 3 días a la semana, es favorable al primer tipo de acceso dado que el valor del mismo es cercano a positivo, [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste todos los días y 4 o 5 días a la semana, propicia a la primera [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,007$ y Bonferroni $p = 0,005$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 no revelan resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden todos los días a Internet valoran casi positivamente los editores de imágenes, para el ámbito en la intervención con minorías étnicas y educación intercultural frente a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, a los de 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. De la misma forma, los que disfrutan de una conectividad de 4 o 5 días frente a 2 o 3 presentan una mayor valoración para esta herramienta Web 2.0 en el ámbito 6 los primeros respecto a los segundos [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,020$ y Bonferroni $p = 0,015$].

La valoración de los buscadores de imágenes, para el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural, es mejor en los participantes que se conectan todos los días a Internet en comparación con los que lo hacen 2 o 3 [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], igualmente el contraste con el acceso a Internet de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. Por el contrario, la comparativa 4 o 5 días frente a la conectividad de 2 o 3 no goza de significatividad en la valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 6.

La comparativa al considerar la valoración de los buscadores de video, para el ámbito de intervención 6, que proporciona la conexión a Internet todos los días frente a 2 o 3 días a la semana, es favorable al primer tipo de acceso dado que el valor del mismo es cercano a positivo, [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste todos los días y 4 o 5 días a la semana, propicia a la primera [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,010$ y Bonferroni $p = 0,007$]. Equivalentemente, los que disfrutan de una conectividad de 4 o 5 días frente a 2 o 3 presentan una mayor valoración, para esta herramienta Web 2.0 en el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural, los primeros respecto a los segundos [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,003$ y Bonferroni $p = 0,002$].

El alumnado, que disfruta de una conectividad a Internet todos los días, valora casi positivamente los buscadores de texto, para la intervención en el ámbito 6 en relación a los de 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que gozan de una conexión de 4 o 5 a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; el contraste entre el acceso de 4 o 5 días y 2 o 3 no revela resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden a Internet todos los días indican una valoración cercana a positiva de los buscadores de presentaciones, para el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural, frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; la conectividad de 4 o 5 días a la semana frente a los 2 o 3 no provoca significación.

El contraste atendiendo a la mejor valoración de la wiki para la intervención en el ámbito 6, se proporciona más en el alumnado que accede a Internet todos los días que a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, a los de conectividad de 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,029$ y Bonferroni $p = 0,024$]; mientras que 4 o 5 días frente a 2 o 3 a la semana de acceso a Internet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que gozan de una conexión diaria a Internet valoran mejor los foros, para la intervención en el ámbito de minorías étnicas y educación intercultural, frente a los que lo hacen 2 o 3 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y frente a los que acceden 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,005$ y Bonferroni $p = 0,004$], la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana, favorable a más días de conexión, para esta herramienta Web 2.0 en el ámbito de intervención [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,017$ y Bonferroni $p = 0,013$].

Igualmente, replicando la Anova ($n.s. = 0.05$), en esta ocasión atendiendo a la valoración en el ámbito 6 en función de las horas al días de conexión a Internet, los resultados más notables se muestran en la tabla 111.

Tabla 111.

Anova de la valoración en el ámbito 6 de once herramientas Web 2.0 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Valoración Ámbito 6	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	1 o 2 horas	70	3,16	1,179	F= 8,296 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,51	1,279	
	Más de 5 horas	41	4,10	0,958	
Blogs	1 o 2 horas	70	3,19	1,151	F= 6,308 y p=0,002 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,49	1,279	
	Más de 5 horas	41	4,00	0,988	
Redes sociales y educativas	1 o 2 horas	70	3,18	1,097	F= 12,341 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,66	1,239	
	Más de 5 horas	41	4,24	0,821	
Editores de video	1 o 2 horas	70	3,16	1,106	F= 8,626 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,46	1,178	
	Más de 5 horas	41	4,07	1,068	
Editores de imágenes	1 o 2 horas	70	2,92	1,127	F= 11,827 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,40	1,256	
	Más de 5 horas	41	4,00	0,988	
Buscadores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,03	1,142	F= 11,923 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,44	1,228	
	Más de 5 horas	41	4,12	1,017	
Buscadores de video	1 o 2 horas	70	3,11	1,069	F= 10,649 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,45	1,219	
	Más de 5 horas	41	4,10	0,878	
Buscadores de texto	1 o 2 horas	70	3,12	1,178	F= 7,572 y p=0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,48	1,259	
	Más de 5 horas	41	4,02	1,093	
Buscadores de presentaciones	1 o 2 horas	70	3,07	1,005	F= 11,448 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,48	1,219	
	Más de 5 horas	41	4,07	0,921	
Wiki	1 o 2 horas	70	3,33	1,106	F= 7,145 y p=0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,44	1,198	
	Más de 5 horas	41	4,12	1,017	
Foros	1 o 2 horas	70	3,05	1,189	F= 11,537 y p<0,001 favorable al acceso por más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,49	1,230	
	Más de 5 horas	41	4,12	0,861	

El alumnado, que se conecta a Internet más de 5 horas al día, valora positivamente los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural, frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) p<0,001 y Bonferroni p<0,001], o la conectividad 3 o 4 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4

horas (J) $p=0,036$ y Bonferroni $p=0,030$]. Mientras que, la comparación entre 3 o 4 horas al día frente 1 o 2 de conexión no reflejan resultados relevantes para el ámbito 6.

La muestra participante, que accede más de 5 horas al día a Internet, indica una valoración positiva de los blog, para el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural, en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$]; contrariamente el resto de comparaciones no muestran datos relevantes en las pruebas post hoc aplicadas.

La valoración positiva en las redes sociales y educativas se asigna a los estudiantes que se conectan más de 5 horas al día, para el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural frente a los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y con los que acceden entre 3 o 4 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,024$ y Bonferroni $p=0,019$]; igualmente, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día, arroja que a mayor horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 6 [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,029$ y Bonferroni $p=0,023$].

Los estudiantes que acceden más de 5 horas al día a Internet valoran positivamente los editores de video para la intervención en el ámbito 6, frente a los que se conectan 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y, la conectividad entre 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,019$ y Bonferroni $p=0,015$]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

La comparativa entre más de 5 horas y 1 o 2 al día de conexión a Internet es favorable a la primera atendiendo a una mejor valoración de los editores de imágenes, para la intervención en el ámbito 6 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y, el contraste entre 3 o 4 horas al día, propicia, otra vez a la primera [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,026$ y Bonferroni $p=0,021$]. Mientras que, la comparación a través de la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día arroja que, a mayor horas de acceso mejor valoración de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural [Scheffé: Entre 3 o 4 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,036$ y Bonferroni $p=0,030$].

Una valoración positiva de los buscadores de imágenes, en el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural, se promueve más en los participantes que se conectan

más de 5 horas al día a Internet, en comparación con los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, con los de entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,009$ y Bonferroni $p = 0,007$]; mientras que en la confrontación entre la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día no es relevante atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

Los estudiantes que acceden más de 5 horas al día a Internet valoran positivamente los buscadores de video, para la intervención en el ámbito 6 frente a los que se conectan 1 o 2 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, la conectividad entre 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,010$ y Bonferroni $p = 0,007$]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

El alumnado, que disfruta de un acceso a Internet de más de 5 horas, valora positivamente los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 6 en relación a los de 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los de entre 3 o 4 horas [sin datos significativos de Scheffé y Bonferroni: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,050$]; la conectividad de entre 3 o 4 horas frente a los de 1 o 2 al día no provoca significación.

La valoración positiva de los buscadores de presentaciones, se provoca en los estudiantes que acceden a Internet más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden entre 3 o 4 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,016$ y Bonferroni $p = 0,013$] para el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural; mientras que en la confrontación entre la conectividad entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día no es relevante atendiendo las pruebas post hoc aplicadas.

El contraste atendiendo a la valoración de la herramienta Web 2.0 wiki para la intervención en el ámbito 6, se proporciona entre el acceso a Internet de más de 5 horas y el de 1 o 2 al día, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,001$], asimismo, con el contraste entre 3 o 4 horas, favorable a más horas de conectividad [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,007$ y Bonferroni $p = 0,005$]; por el contrario la conectividad de entre 3 o 4 horas frente a los de 1 o 2 no provoca significación.

Los estudiantes, que disfrutaban de una conexión de más de 5 horas al día a Internet, señalan una valoración positiva de los foros, para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y

educación intercultural en relación a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y frente a los que acceden entre 3 o 4 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p = 0,016$ y Bonferroni $p = 0,012$]; por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Finalmente, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al tipo de conexión o red empleada, aplicando para la misma una prueba T de Student ($n.s. = 0.05$), los resultados reflejan que esta variable no provoca significación en ninguna herramienta Web 2.0 de este estudio, para la valoración de la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural.

9.2. Resultados relativos a la utilidad del ámbito 6

En este punto se exponen los resultados de cada una de las pruebas aplicadas para el factor utilidad de la dimensión “Intervención educativa con minorías étnicas y Educación Intercultural (ámbito 6)”, las mismas consideran estrategias de análisis de datos de carácter descriptivo (medidas de tendencia central y dispersión) e inferencial atendiendo a criterios de clasificación de contraste de medias con las variables sexo, procedencia, tipo de vivienda y tipo de conexión, asimismo, Anova con el curso, la tipología de dispositivo de acceso a Internet, los tipos de conectividad semanal y de horas al día.

El alumnado participante en este estudio manifiesta que las herramientas Web 2.0 (ver tabla 112), buscadores de presentaciones ($\bar{x} = 3,34$), buscadores de video ($\bar{x} = 3,36$), editores de imágenes y buscadores de imágenes (ambos $\bar{x} = 3,40$), editores de video ($\bar{x} = 3,44$), wiki ($\bar{x} = 3,45$) y buscadores de texto ($\bar{x} = 3,46$) son útiles para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural.

Tabla 112.

Utilidad en el ámbito de la intervención con minorías étnicas y educación intercultural que indica la muestra de once herramientas Web 2.0.

	N	Media	s
Ámbito 6 Utilidad entornos de aprendizaje virtuales	188	3,57	1,199
Ámbito 6 Utilidad blogs	188	3,69	1,134
Ámbito 6 Utilidad redes sociales y educativas	188	3,58	1,227
Ámbito 6 Utilidad editores de video	188	3,44	1,099

Tabla 112. (Continuación)

Utilidad en el ámbito de la intervención con minorías étnicas y educación intercultural que indica la muestra de once herramientas Web 2.0.

	N	Media	s
Ámbito 6 Utilidad editores de imágenes	188	3,40	1,157
Ámbito 6 Utilidad buscadores de imágenes	188	3,40	1,153
Ámbito 6 Utilidad buscadores de video	188	3,36	1,192
Ámbito 6 Utilidad buscadores de texto	188	3,46	1,116
Ámbito 6 Utilidad buscadores de presentaciones	188	3,34	1,225
Ámbito 6 Utilidad wiki	188	3,45	1,088
Ámbito 6 Utilidad foros	188	3,58	1,152

Nota. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión utilidad de algunas herramientas Web 2.0 para la intervención con minorías étnicas y educación intercultural. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Nada útil, 2=Poco útil, 3=Útil, 4=Bastante útil y 5= Muy útil y, ha sido obtenida de la propuesta por Morales (2011b).

Igualmente señalan, aunque útiles bastante más ventajosas, los blogs ($\bar{x} = 3,69$), los entornos de aprendizaje virtuales ($\bar{x} = 3,57$), las redes sociales y educativas y los foros (ambos $\bar{x} = 3,58$), para la intervención en el ámbito 6.

Seguidamente, hemos tratado de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo del alumnado, aplicando una prueba T de Student (n.s.=0.05), cuyos resultados han revelado que el sexo no es una variable que provoque diferencia alguna en la dimensión de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para la intervención con minorías étnicas y educación intercultural.

A continuación, debido a la vinculación de estos estudiantes en diferentes cursos, hemos realizado una Anova (n.s.=0.05) obteniendo los siguientes valores representativos que se muestran en la tabla 113.

Tabla 113.

Anova de la utilidad de las once herramientas Web 2.0 para el ámbito 6 en función de los cursos a los que se vincula la muestra.

Utilidad Ámbito 6	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Primero	52	4,04	0,800	F= 8,977 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,60	0,869	
	Tercero	46	2,94	1,529	
	Cuarto	40	3,24	1,220	
Blogs	Primero	52	4,00	0,824	F= 9,735 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,67	0,923	
	Tercero	46	2,94	1,348	
	Cuarto	40	3,27	1,119	

Tabla 113. (Continuación)

Anova de la utilidad de las once herramientas Web 2.0 para el ámbito 6 en función de los cursos a los que se vincula la muestra.

Utilidad Ámbito 6	Curso	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Redes sociales y educativas	Primero	52	4,08	0,829	F= 11,841 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,69	0,961	
	Tercero	46	2,80	1,456	
	Cuarto	40	3,29	1,230	
Editores de video	Primero	52	3,92	0,829	F= 7,739 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,58	0,871	
	Tercero	46	3,02	1,288	
	Cuarto	40	3,17	1,160	
Editores de imágenes	Primero	52	3,85	0,899	F= 7,332 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,60	0,913	
	Tercero	46	2,92	1,426	
	Cuarto	40	3,17	1,116	
Buscadores de imágenes	Primero	52	3,85	0,899	F= 9,584 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,71	0,893	
	Tercero	46	2,90	1,330	
	Cuarto	40	3,05	1,182	
Buscadores de video	Primero	52	3,83	0,927	F= 7,636 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,58	0,848	
	Tercero	46	2,88	1,505	
	Cuarto	40	3,07	1,170	
Buscadores de texto	Primero	52	3,94	0,834	F= 11,384 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,69	0,829	
	Tercero	46	2,82	1,337	
	Cuarto	40	3,34	1,087	
Buscadores de presentaciones	Primero	52	3,87	0,870	F= 9,962 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,60	0,913	
	Tercero	46	2,76	1,464	
	Cuarto	40	3,03	1,291	
Wiki	Primero	52	3,96	,823	F= 9,106 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,56	,802	
	Tercero	46	2,96	1,311	
	Cuarto	40	3,24	1,113	
Foros	Primero	52	3,93	,843	F= 8,244 y p<0,001 favorable a primero
	Segundo	50	3,71	,848	
	Tercero	46	2,96	1,469	
	Cuarto	40	3,24	1,113	

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indican que los entornos de aprendizaje virtuales, para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural, son

bastantes útiles con respecto al alumnado de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,011$ y Bonferroni: $p = 0,005$], en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Igualmente la comparativa con respecto a la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 6 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación en el nivel inferior [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,038$ y Bonferroni: con $p = 0,022$].

El alumnado que cursa primero considera que los blogs poseen mayor utilidad para el ámbito 6, frente a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, respecto a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,013$ y Bonferroni: $p = 0,007$], contrariamente la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Por otro lado, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, indicando una mejor utilidad en esta herramienta Web 2.0 para la intervención con minorías étnicas y educación intercultural [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,008$ y Bonferroni: con $p = 0,004$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso determinan una utilidad bastante positiva de las redes sociales y educativas, en el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, a los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,014$ y Bonferroni: $p = 0,007$]; por el contrario no se evidencia datos indicativos con la comparación de varianzas con el curso de segundo. Mientras que, el alumnado de segundo indica una mayor utilidad de esta herramienta Web 2.0 con respecto a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,001$].

La comparativa considerando la utilidad de los editores de video para la intervención con minorías étnicas y educación intercultural del alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], al igual que con los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,009$ y Bonferroni: $p = 0,004$]; en tanto que la comparación con el nivel de segundo no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni. Sin embargo, el alumnado adscrito a segundo considera más útil esta herramienta Web 2.0, para el ámbito 6, frente a los de tercero (sin datos relevantes en Scheffé y Bonferroni: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,050$].

Los editores de imágenes es contemplada más útil para la intervención con minorías étnicas y educación intercultural, por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, que por los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,034$ y Bonferroni $p = 0,020$]; asimismo el alumnado de segundo señala mayor utilidad en esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 6 que el de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,025$ y Bonferroni: con $p = 0,013$].

Los estudiantes pertenecientes al primer curso consideran que los buscadores de imágenes son más útiles, para el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural, que los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, que los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,006$ y Bonferroni $p = 0,003$]; por el contrario no se evidencia datos indicativos con la comparación de varianzas con el curso de segundo. Mientras que, el alumnado de segundo señala que esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 6 es más útil que los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,003$ y Bonferroni: con $p = 0,001$] y, los de cuarto [Scheffé: Segundo (I) – Cuarto (J) $p = 0,038$ y Bonferroni: $p = 0,023$].

Asimismo, la herramienta Web 2.0 buscadores de video es considerada más útil por la muestra de primero que por la de tercero, para la intervención en el ámbito de minorías étnicas y educación intercultural [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, que por los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p = 0,017$ y Bonferroni $p = 0,009$]; asimismo el alumnado de segundo señala mayor utilidad en esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 6 que el de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,024$ y Bonferroni $p = 0,013$]. Por el contrario no se evidencia datos indicativos con la comparación de varianzas del resto de los cursos.

El alumnado que cursa primero señala que los buscadores de texto para el ámbito 6 son más útiles frente a lo que indican los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. Equivalentemente, el alumnado de segundo si presenta resultados relevantes en la comparación con los de tercero, indicando una mejor utilidad para esta herramienta Web 2.0 en la intervención con minorías étnicas y educación intercultural [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]. Mientras que la comparación con el nivel de cuarto no presenta significación en los valores de Scheffé y Bonferroni en ninguna de las comparaciones.

Los estudiantes pertenecientes al primer curso indica una mejor utilidad de los buscadores de presentaciones para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural con respecto a los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]

y, con los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,007$ y Bonferroni: $p=0,003$]. Igualmente la comparativa con respecto a la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 6 entre el curso de segundo y tercero arroja resultados significativos, con mejor apreciación de los niveles inferiores [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,004$ y Bonferroni $p=0,002$].

La comparativa de la wiki atendiendo a la utilidad de la misma, para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural, por el alumnado de primero frente al de tercero, es más favorable en los cursos inferiores, [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y, con los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,011$ y Bonferroni: $p=0,005$]. Asimismo, el alumnado adscrito a segundo considera mayor utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 6 frente a los de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,036$ y Bonferroni $p=0,021$].

Los foros, como herramienta Web 2.0, es considerada más útil para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural por los estudiantes adscritos a primero que por los de tercero [Scheffé: Primero (I) – Tercero (J) con $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y, con los de cuarto [Scheffé: Primero (I) – Cuarto (J) $p=0,031$ y Bonferroni: $p=0,018$]. De igual forma, el alumnado de segundo señala mayor utilidad para el ámbito 6 que el de tercero [Scheffé: Segundo (I) – Tercero (J) $p=0,008$ y Bonferroni $p=0,004$].

El análisis de comparaciones entre la dimensión de la utilidad de algunas herramientas Web 2.0, para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural y la procedencia de la muestra a través de la prueba inferencial T de Student ($n.s.=0.05$) no provoca datos significativos. Asimismo, la replicación de esta prueba, en la variable tipo de vivienda no arroja resultados indicativos en ninguna herramienta.

Contemplando en esta ocasión el dispositivo que emplea habitualmente la muestra participante, hemos efectuado una Anova ($n.s.=0.05$) obteniendo los siguientes resultados significativos (ver tabla 114).

Tabla 114.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para ámbito 6 en función del dispositivo de conexión.

Utilidad Ámbito 6	Acceso a Internet	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	Móvil	47	3,84	1,095	F= 3,172 y $p=0,044$ favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,35	1,183	
	Tablet	11	3,33	1,557	

Tabla 114. (Continuación)

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para ámbito 6 en función del dispositivo de conexión.

Utilidad Ámbito 6	Acceso a Internet	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Redes sociales y educativas	Móvil	47	3,86	1,107	F= 3,297 y p=0,039 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,36	1,201	
	Tablet	11	3,25	1,712	
Buscadores de imágenes	Móvil	47	3,72	0,970	F= 3,257 y p=0,041 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,26	1,182	
	Tablet	11	3,67	1,303	
Buscadores de video	Móvil	47	3,74	1,121	F= 4,007 y p=0,020 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,21	1,149	
	Tablet	11	3,58	1,621	
Buscadores de presentaciones	Móvil	47	3,74	1,084	F= 3,744 y p=0,025 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,19	1,212	
	Tablet	11	3,33	1,614	
Foros	Móvil	47	3,90	0,995	F= 4,937 y p=0,008 favorable al acceso por móvil
	Pc	130	3,32	1,146	
	Tablet	11	3,58	1,443	

El alumnado que emplea el móvil como dispositivo de acceso a Internet considera más útiles los entornos de aprendizaje virtuales para la intervención en el ámbito 6 en comparación a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p=0,048 y Bonferroni p=0,042]; mientras que la comparación entre el móvil y la Tablet no arroja resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que dispone de un móvil para la conexión a Internet señala mayor utilidad en las redes sociales y educativas, para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural en comparación con los del Pc en todas sus modalidades ordenador de mesa, portátil o netbook [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) p=0,049 y Bonferroni p=0,043] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

La utilidad de los buscadores de imágenes para la intervención en el ámbito 6 se confiere en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet respecto a los del Pc [sin datos significativos en Scheffé y Bonferroni Móvil (I) – Pc (J) p=0,050], la Tablet no provoca significación en la comparaciones.

Los estudiantes que indican una aproximación a bastante utilidad de los buscadores de video para la intervención en el ámbito 6, emplean habitualmente el móvil frente a los que se

conectan a Internet a través del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,024$ y Bonferroni $p=0,020$] por el contrario no podemos afirmar los mismos resultados para el dispositivo Tablet, dado que los valores del análisis de la tasa de error no son indicativos.

La utilidad de los buscadores de presentaciones para la intervención en el ámbito 6, se confiere en los estudiantes que emplean asiduamente el móvil como dispositivo de acceso a Internet respecto a los del Pc [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,025$ y Bonferroni $p=0,020$], mientras que la Tablet como dispositivo en todas sus comparaciones no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas para esta herramienta Web 2.0.

La comparativa atendiendo a la utilidad de los foros se proporciona entre el móvil y el Pc, siendo el primer dispositivo más favorable para la intervención en el ámbito 6 [Scheffé: Móvil (I) – Pc (J) $p=0,009$ y Bonferroni $p=0,006$]; en contra el dispositivo Tablet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Las restantes herramientas Web 2.0, blogs, editores de video, editores de imágenes buscadores de texto y wiki no revelan diferencias significativas en la utilidad de estas para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural, en relación al dispositivo que emplea la muestra para su acceso a Internet, en otros términos, la Anova no refleja resultados relevantes.

Por otro lado, considerando los días a la semana que se conecta la muestra a Internet, hemos efectuado una Anova ($n.s.=0.05$) obteniendo los siguientes valores representativos que se muestran en la tabla 115.

Tabla 115.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 6 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Utilidad Ámbito 6	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	2 o 3 días	25	2,81	1,178	F= 16,414 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,08	1,154	
	Todos los días	101	3,90	1,073	
Blogs	2 o 3 días	25	2,70	1,265	F= 12,950 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,30	1,081	
	Todos los días	101	3,81	1,010	
Redes sociales y educativas	2 o 3 días	25	2,58	0,987	F= 18,896 y $p<0,001$ favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,15	1,243	
	Todos los días	101	3,91	1,084	

Tabla 115. (Continuación)

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 6 en función de los días a la semana que se conecta los participantes.

Utilidad Ámbito 6	Acceso por semana	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Editores de video	2 o 3 días	25	2,69	1,087	F= 15,764 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,17	1,061	
	Todos los días	101	3,80	0,984	
Editores de imágenes	2 o 3 días	25	2,67	1,074	F= 11,698 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,20	1,099	
	Todos los días	101	3,72	1,105	
Buscadores de imágenes	2 o 3 días	25	2,56	1,155	F= 15,059 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,20	1,112	
	Todos los días	101	3,75	1,036	
Buscadores de video	2 o 3 días	25	2,56	0,974	F= 15,775 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,08	1,141	
	Todos los días	101	3,75	1,125	
Buscadores de texto	2 o 3 días	25	2,70	1,171	F= 12,856 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,27	1,060	
	Todos los días	101	3,78	1,019	
Buscadores de presentaciones	2 o 3 días	25	2,48	1,051	F= 16,030 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,06	1,239	
	Todos los días	101	3,74	1,097	
Wiki	2 o 3 días	25	2,59	1,010	F= 17,558 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,24	1,053	
	Todos los días	101	3,80	0,975	
Foros	2 o 3 días	25	2,59	1,279	F= 15,271 y p<0,001 favorable al acceso todos los días
	4 o 5 días	62	3,30	1,109	
	Todos los días	101	3,82	0,998	

El alumnado que se conecta a Internet todos los días indica una mayor utilidad de los entornos de aprendizaje virtuales, para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p<0,001 y Bonferroni p<0,001] y a los que lo hacen 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p<0,001 y Bonferroni p<0,001]; por el contrario la comparación entre el acceso 4 o 5 días y 2 o 3 no arrojan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La muestra participante que accede todos los días a Internet señala una mayor utilidad de los blog en comparación con los que lo hacen 2 o 3 [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) p<0,001 y Bonferroni p<0,001] y con los de 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) p=0,012 y Bonferroni p=0,009] en el ámbito para la intervención con minorías étnicas y educación

intercultural; la comparación entre la conectividad de 4 o 5 y 2 o 3 días a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 6.

Las redes sociales y educativas son indicadas como cercanas a bastante utilidad por los estudiantes que se conectan todos los días a Internet frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y con los que acceden 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] para el ámbito 6; mientras que 4 o 5 frente a 2 o 3 días a la semana de acceso a Internet no refleja relevancia entre las comparaciones como indica las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

La comparativa al considerar la utilidad de los editores de video para el ámbito de intervención 6, que proporciona la conexión a Internet todos los días frente a 2 o 3 días a la semana, es favorable al primer tipo de acceso dado que el valor del mismo es cercano a bastante útil, [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, el contraste todos los días y 4 o 5 a la semana, propicia a la primera [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; contrariamente, el cotejo entre 4 o 5 días y 2 o 3 de conexión a Internet no revela valores indicativos en el análisis de la tasa de error.

Los estudiantes que acceden todos los días a Internet indican una mayor utilidad de los editores de imágenes, para el ámbito en la intervención con minorías étnicas y educación intercultural, frente a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad diaria frente a los de 4 o 5 días presentan una mayor utilidad para esta herramienta Web 2.0 en el ámbito 6, los primeros respecto a los segundos [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,011$ y Bonferroni $p = 0,008$]; mientras que la comparación 4 o 5 días de conexión frente a 2 o 3 no revelan resultados notables en las pruebas post hoc aplicadas.

La utilidad de los buscadores de imágenes, para el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural, es mayor en los participantes que se conectan todos los días a Internet en comparación con los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$], igualmente el contraste con el acceso a Internet de 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,005$ y Bonferroni $p = 0,004$]; de la misma forma, el cotejo entre 4 o 5 días y 2 o 3 de conexión a Internet revela que los primeros señalan una mejor utilidad que los segundos para la intervención en el ámbito 6 [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,036$ y Bonferroni $p = 0,030$].

Los participantes que se conectan todos los días apuntan una mejor utilidad de los buscadores de video frente a los que acceden 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; de la misma forma, los que disfrutan de una conectividad diaria indican una utilidad más alta frente a los que lo hacen 4 o 5 a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$]; en cambio, la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la semana no proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0.

El alumnado, que disfruta de una conectividad a Internet todos los días, indican una mayor utilidad de los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 6 en relación a los de 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que gozan de una conexión de 4 o 5 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,010$ y Bonferroni $p = 0,007$]; el contraste entre el acceso de 4 o 5 días y 2 o 3, no revela resultados notables en las pruebas de Scheffé y Bonferroni.

Los estudiantes que acceden a Internet todos los días señalan una aproximación a bastante utilidad de los buscadores de presentaciones, para el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural, frente a los que lo hacen 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y a los que acceden 4 o 5 a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,001$ y Bonferroni $p = 0,001$]; la conectividad de 2 o 3 días a la semana frente a los 4 o 5 no provoca significación.

El contraste atendiendo a la mejor utilidad de la wiki para la intervención en el ámbito 6, se proporciona más en el alumnado que accede a Internet todos los días que a los que se conectan 2 o 3 días [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y, a los de conectividad de 4 o 5 [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,002$ y Bonferroni $p = 0,002$]; igualmente, la comparación entre 4 o 5 días y 2 o 3 de conexión a Internet revela que, los primeros señalan una mejor utilidad que los segundos para la intervención con minorías étnicas y educación intercultural [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p = 0,020$ y Bonferroni $p = 0,016$].

Los estudiantes que gozan de una conexión diaria a Internet señalan una mayor utilidad de los foros, para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural, frente a los que lo hacen 2 o 3 días a la semana [Scheffé: Todos los días (I) – 2 o 3 días (J) $p < 0,001$ y Bonferroni $p < 0,001$] y frente a los que acceden 4 o 5 días [Scheffé: Todos los días (I) – 4 o 5 días (J) $p = 0,011$ y Bonferroni $p = 0,008$], la comparación entre la conectividad de 4 o 5 días y 2 o 3 a la

semana proyecta resultados indicativos de significación en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito 6, favorable a más días de conexión [Scheffé: 4 o 5 días (I) – 2 o 3 días (J) $p=0,017$ y Bonferroni $p=0,013$].

Igualmente, replicando el Anova ($n.s.=0.05$), en esta ocasión atendiendo a la utilidad en el ámbito 6 en función de las horas al días de conexión a Internet, los resultados más notables se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 116.

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 6 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Utilidad Ámbito 6	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Entornos de aprendizaje virtuales	1 o 2 horas	70	3,18	1,085	F= 6,731 y $p=0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,46	1,298	
	Más de 5 horas	41	4,00	1,024	
Blogs	1 o 2 horas	70	3,23	1,100	F= 6,628 y $p=0,002$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,45	1,198	
	Más de 5 horas	41	4,00	0,900	
Redes sociales y educativas	1 o 2 horas	70	3,13	1,174	F= 8,160 y $p<0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,50	1,289	
	Más de 5 horas	41	4,05	0,975	
Editores de video	1 o 2 horas	70	3,10	0,966	F= 8,909 y $p<0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,48	1,199	
	Más de 5 horas	41	3,95	0,899	
Editores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,19	1,009	F= 4,072 y $p=0,019$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,38	1,254	
	Más de 5 horas	41	3,81	1,118	
Buscadores de imágenes	1 o 2 horas	70	3,11	1,061	F= 6,448 y $p=0,002$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,41	1,266	
	Más de 5 horas	41	3,88	0,905	
Buscadores de video	1 o 2 horas	70	3,12	1,066	F= 5,965 y $p=0,003$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,30	1,302	
	Más de 5 horas	41	3,88	1,028	
Buscadores de texto	1 o 2 horas	70	3,22	1,083	F= 5,381 y $p=0,005$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,45	1,156	
	Más de 5 horas	41	3,91	0,971	
Buscadores de presentaciones	1 o 2 horas	70	3,03	1,138	F= 6,976 y $p=0,001$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,33	1,325	
	Más de 5 horas	41	3,88	0,981	
Wiki	1 o 2 horas	70	3,22	0,989	F= 6,229 y $p=0,002$ favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,40	1,174	
	Más de 5 horas	41	3,93	0,936	

Tabla 116. (Continuación)

Anova de la utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito 6 en función de las horas al día que se conectan los participantes.

Utilidad Ámbito 6	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Foros	1 o 2 horas	70	3,32	1,012	F= 7,059 y p=0,001 favorable al acceso de más de 5 horas
	Entre 3 o 4 horas	77	3,33	1,258	
	Más de 5 horas	41	4,05	0,999	

El alumnado, que se conecta a Internet más de 5 horas al día, señala bastante utilidad de los entornos de aprendizaje virtuales, para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural, frente a los que acceden 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$] y, la conectividad 3 o 4 horas (sin datos significativos en Scheffé y Bonferroni Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,046$]; por el contrario, la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

La muestra participante, que accede más de 5 horas al día a Internet, indica una mayor utilidad de los blog para el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural en comparación con los que lo hacen 1 o 2 horas al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$] y, con los que se conectan entre 3 o 4 [Scheffé Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,032$ y Bonferroni $p=0,027$]; mientras que el resto de comparaciones no son significativas.

Bastante utilidad de las redes sociales y educativas señalan los estudiantes que se conectan más de 5 horas al día, para el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural, frente a los que lo hacen 1 o 2 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$] y, con los de entre 3 o 4 horas [sin datos significativos en Scheffé y Bonferroni Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,046$]; en cambio, la comparación entre la conectividad entre 3 o 4 horas y 1 o 2 al día no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Los estudiantes que acceden más de 5 horas al día a Internet señalan mejor utilidad de los editores de video para la intervención en el ámbito 6 frente a los que se conectan 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p<0,001$ y Bonferroni $p<0,001$]; en cambio, la comparación entre la conectividad más de 5 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas. Asimismo, los que disfrutan de una conectividad de

entre 3 o 4 horas frente a 1 o 2 al día, no presentan resultados significativos en la utilidad de esta herramienta Web 2.0 para el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural.

La comparativa entre más de 5 horas y 1 o 2 al día de conexión a Internet es favorable a la primera, atendiendo a una mejor utilidad de los editores de imágenes para la intervención en el ámbito 6 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,019$ y Bonferroni $p=0,015$], por el contrario los que disfrutaban de una conectividad de más de 5 horas frente a los de entre 3 o 4 no presentan resultados significativos en la utilidad, al igual que la confrontación entre la conectividad entre 3 o 4 frente a 1 o 2 horas para esta herramienta Web 2.0, para el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural.

Una mayor utilidad de los buscadores de imágenes en el ámbito de intervención con minorías étnicas y educación intercultural se promueve más en los participantes que se conectan más de 5 horas al día a Internet en comparación con los que lo hacen 1 o 2 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,002$ y Bonferroni $p=0,001$], mientras que el resto de comparaciones no son significativas.

Los participantes que se conectan a Internet más de 5 horas al día, apuntan una mejor utilidad de los buscadores de video, para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural frente a los que acceden 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,004$ y Bonferroni $p=0,002$] y, con los de entre 3 o 4 al día [Scheffé Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,032$ y Bonferroni $p=0,027$]; en cambio, la comparación entre la conectividad entre 3 o 4 horas y 1 o 2 al día no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

El alumnado, que disfruta de un acceso a Internet de más de 5 horas, considera casi bastante útiles los buscadores de texto para la intervención en el ámbito 6 en relación a los de 1 o 2 al día [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,005$ y Bonferroni $p=0,004$]; contrariamente las comparativas entre más de 5 horas y entre 3 o 4 y, 1 o 2 al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como indican las pruebas post hoc aplicadas.

La mayor utilidad de los buscadores de presentaciones se provoca en los estudiantes que acceden a Internet más de 5 horas al día frente a los que lo hacen 1 o 2 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,001$ y Bonferroni $p=0,001$] y, para los que se conectan entre 3 o 4 al día (Scheffé Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,049$ y Bonferroni $p=0,042$) para la

intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural; mientras que las restantes comparaciones no son relevantes en el análisis de la tasa de error.

El contraste atendiendo a la utilidad de la herramienta Web 2.0 wiki para la intervención en el ámbito 6 se proporciona entre el acceso a Internet de más de 5 horas y el de 1 o 2 al día, siendo la primera conexión más favorable, [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,003$ y Bonferroni $p=0,002$] o la conectividad 3 o 4 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,032$ y Bonferroni $p=0,026$]. Por el contrario la comparación entre la conectividad 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como señalan las pruebas de Scheffé y Bonferroni aplicadas.

Los estudiantes, que disfrutan de una conexión de más de 5 horas al día a Internet, señalan una mayor utilidad de los foros para la intervención en el ámbito con minorías étnicas y educación intercultural en relación a los que lo hacen 1 o 2 horas [Scheffé: Más de 5 horas (I) – 1 o 2 horas (J) $p=0,004$ y Bonferroni $p=0,002$] o la conectividad 3 o 4 [Scheffé: Más de 5 horas (I) – Entre 3 o 4 horas (J) $p=0,004$ y Bonferroni $p=0,002$]; contrariamente las comparativas entre 1 o 2 horas al día y entre 3 o 4 no arrojan resultados notables como indican las pruebas post hoc aplicadas.

Finalmente, al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas atendiendo al tipo de conexión o red empleada, aplicando para la misma una prueba T de Student ($n.s.=0.05$), los resultados revelan que no existe relevancia.

10. Relación entre dimensiones

A continuación, consideramos necesario conocer la existencia o inexistencia de relación entre las diferentes variables de las diversas dimensiones que venimos estudiando, por esta hemos efectuado un análisis de correlaciones, de tipología bivariadas, a través del denominado coeficiente de correlación de Pearson.

El análisis que realizamos de los datos atendiendo a la relación entre variables, considera la expresado por Morales (2008, p.21), Pérez Juste et al. (2009, p.134), y Mateo (2012, p.212), que expresan como debe ser la interpretación de los resultados obtenidos en el coeficiente de

correlación para el área de conocimiento de las Ciencias Sociales y Jurídicas tal y como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 117.

Interpretación de los coeficientes de correlación en el área de conocimiento de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Coeficiente	Interpretación
De 0 a 0,20	Correlación muy baja, prácticamente nula o indiferente
De 0,21 a 0,40	Correlación baja
De 0,41 a 0,70	Correlación media, moderada o notable
De 0,71 a 0,90	Correlación alta, elevada o fuerte
De 0,91 a 1	Correlación muy alta o muy elevada

La propuesta de presentación sigue la estructura empleada con anterioridad en este capítulo, en otros términos se estudia la relación entre la dimensión “Conocimiento de once herramientas Web 2.0” y las restantes dimensiones.

Tabla 118.

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y el uso personal de las mismas.

			USO PERSONAL										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
CONOCIMIENTO	EAV	R	,715**	,707**	,557**	,612**	,661**	,632**	,616**	,579**	,597**	,581**	,555**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,713**	,730**	,516**	,654**	,686**	,627**	,646**	,552**	,639**	,653**	,628**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,500**	,418**	,701**	,474**	,433**	,467**	,480**	,557**	,430**	,473**	,434**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,618**	,726**	,479**	,699**	,765**	,700**	,673**	,470**	,686**	,586**	,641**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,598**	,669**	,443**	,685**	,759**	,707**	,668**	,454**	,641**	,609**	,586**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,589**	,629**	,488**	,659**	,695**	,735**	,749**	,405**	,671**	,633**	,616**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,481**	,641**	,509**	,542**	,655**	,683**	,679**	,482**	,615**	,567**	,652**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BT	R	,596**	,490**	,555**	,476**	,515**	,513**	,520**	,684**	,519**	,571**	,527**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BP	R	,606**	,635**	,402**	,697**	,691**	,731**	,716**	,468**	,704**	,648**	,587**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 118. (Continuación)

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y el uso personal de las mismas.

			USO PERSONAL										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
W	R		,564**	,596**	,410**	,505**	,642**	,579**	,590**	,519**	,633**	,639**	,642**
	P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
F	R		,428**	,569**	,335**	,532**	,567**	,588**	,537**	,440**	,570**	,630**	,703**
	P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al contrastar las variables pertenecientes a la dimensión “Conocimiento de las once herramientas Web 2.0” con las agrupadas en la dimensión “Uso personal de la batería de once herramientas Web 2.0” observamos los siguientes resultados (ver tabla 118).

- El conocimiento de los entornos de aprendizaje virtuales produce relación con el uso personal de forma fuerte o elevada de los entornos de aprendizaje ($R=0,715$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los EAV mayor uso personal de estos y del resto de herramientas.
- El conocimiento de los blogs provoca relación con el uso personal de forma fuerte o elevada de los entornos de aprendizaje ($R=0,713$ y $p<0,001$) y de los blogs ($R=0,730$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. En otros términos, a mayor conocimiento de los blogs mayor uso personal de estos y del resto de herramientas.
- Conocer las redes sociales y educativas origina relación con el uso personal de forma media o moderada de los EAV ($R=0,500$ y $p<0,001$), B ($R=0,418$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,701$ y $p<0,001$), EV ($R=0,474$ y $p<0,001$), EI ($R=0,433$ y $p<0,001$), BI ($R=0,467$ y $p<0,001$), BV ($R=0,480$ y $p<0,001$), BT ($R=0,557$ y $p<0,001$), BP ($R=0,430$ y $p<0,001$), W ($R=0,473$ y $p<0,001$) y F ($R=0,434$ y $p<0,001$); es decir, a mayor conocimiento de las redes sociales educativas mayor uso personal de estas y del resto de herramientas Web 2.0.
- El conocimiento de los editores de video produce relación con el uso personal de forma fuerte o elevada de los blogs ($R=0,726$ y $p<0,001$) y de los editores de imágenes ($R=0,765$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. En otros términos, a

- mayor conocimiento de los editores de video mayor uso personal de estos y del resto de herramientas.
- El conocimiento en los editores de imágenes provoca relación con el uso personal de forma fuerte o elevada de los editores de imágenes ($R=0,759$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los editores de imágenes mayor uso personal de estos y del resto de herramientas.
 - Conocer los buscadores de imágenes origina relación con el uso personal de forma fuerte o elevada de los buscadores de imágenes ($R=0,735$ y $p<0,001$) y buscadores de video ($R=0,749$ y $p<0,001$), baja con los buscadores de texto ($R=0,405$ y $p<0,001$) y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; en otros términos, a mayor conocimiento de los buscadores de imágenes mayor uso personal de estos y del resto de herramientas.
 - El conocimiento de los buscadores de video produce relación con el uso personal de forma media o moderada de los EAV ($R=0,481$ y $p<0,001$), B ($R=0,641$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,509$ y $p<0,001$), EV ($R=0,542$ y $p<0,001$), EI ($R=0,655$ y $p<0,001$), BI ($R=0,683$ y $p<0,001$), BV ($R=0,679$ y $p<0,001$), BT ($R=0,482$ y $p<0,001$), BP ($R=0,615$ y $p<0,001$), W ($R=0,567$ y $p<0,001$) y F ($R=0,652$ y $p<0,001$); es decir, a mayor conocimiento de los buscadores de video mayor uso personal de estos y del resto de herramientas Web 2.0.
 - El conocimiento de los buscadores de texto provoca relación con el uso personal de forma media o moderada de todas las herramientas Web 2.0. En otros términos, a mayor conocimiento de los buscadores de texto mayor uso personal de estos y del resto de herramientas.
 - Conocer los buscadores de presentaciones origina relación con el uso personal de forma fuerte o elevada de los buscadores de imágenes ($R=0,731$ y $p<0,001$) y de los buscadores de video ($R=0,716$ y $p<0,001$), baja con las redes sociales y educativas ($R=0,402$ y $p<0,001$) y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; es decir, a mayor conocimiento de los buscadores de presentaciones mayor uso personal de estos y del resto de herramientas.
 - El conocimiento de la wiki produce relación con el uso personal de forma media o moderada de todas las herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de la wiki mayor uso personal de ésta y del resto de herramientas.
 - El conocimiento de los foros provoca relación con el uso personal de forma baja con las redes sociales y educativas ($R=0,335$ y $p<0,001$) y media o moderada con el resto de

herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los foros mayor uso personal de estos y del resto de herramientas.

Tabla 119.

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y el uso académico de las mismas.

			USO ACADÉMICO										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
CONOCIMIENTO	EAV	R	,708**	,667**	,679**	,705**	,621**	,696**	,649**	,656**	,671**	,731**	,561**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,681**	,741**	,667**	,732**	,694**	,732**	,721**	,644**	,685**	,705**	,655**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,607**	,587**	,629**	,525**	,517**	,525**	,518**	,644**	,527**	,581**	,466**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,582**	,675**	,649**	,749**	,672**	,726**	,712**	,573**	,728**	,671**	,614**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,561**	,666**	,592**	,692**	,664**	,686**	,690**	,571**	,683**	,603**	,615**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,479**	,669**	,563**	,702**	,734**	,694**	,739**	,556**	,654**	,620**	,689**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,474**	,590**	,662**	,706**	,704**	,766**	,770**	,483**	,750**	,672**	,656**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BT	R	,697**	,644**	,593**	,626**	,537**	,596**	,563**	,722**	,635**	,677**	,527**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BP	R	,577**	,694**	,572**	,639**	,694**	,606**	,711**	,586**	,689**	,640**	,673**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	W	R	,563**	,658**	,561**	,677**	,585**	,658**	,657**	,570**	,715**	,726**	,575**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
F	R	,453**	,619**	,536**	,632**	,639**	,638**	,679**	,501**	,678**	,597**	,675**	
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Si cotejamos las variables pertenecientes a la dimensión “Conocimiento de las once herramientas Web 2.0” con las agrupadas en la dimensión “Uso académico del conjunto de once herramientas Web 2.0” observamos los siguientes resultados (ver tabla 119).

- El conocimiento de los entornos de aprendizaje virtuales produce relación con el uso académico de forma fuerte o elevada de la wiki ($R=0,731$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los EAV mayor uso académico de estos y del resto de herramientas.
- El conocimiento de los blogs provoca relación con el uso académico de forma fuerte o elevada de los blogs ($R=0,741$ y $p<0,001$), de los EV y BI (ambos $R=0,732$ y $p<0,001$) y de los buscadores de video ($R=0,721$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los blogs mayor uso académico de estos y del resto de herramientas.
- Conocer las redes sociales y educativas origina relación con el uso académico de forma media o moderada de los EAV ($R=0,607$ y $p<0,001$), B ($R=0,587$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,629$ y $p<0,001$), EV ($R=0,525$ y $p<0,001$), EI ($R=0,517$ y $p<0,001$), BI ($R=0,525$ y $p<0,001$), BV ($R=0,518$ y $p<0,001$), BT ($R=0,644$ y $p<0,001$), BP ($R=0,527$ y $p<0,001$), W ($R=0,581$ y $p<0,001$) y F ($R=0,466$ y $p<0,001$); es decir, a mayor conocimiento de las redes sociales educativas mayor uso académico de estas y del resto de herramientas Web 2.0.
- El conocimiento de los editores de video produce relación con el uso académico de forma fuerte o elevada de los editores de video ($R=0,749$ y $p<0,001$), buscadores de imágenes ($R=0,726$ y $p<0,001$), buscadores de videos ($R=0,712$ y $p<0,001$) y buscadores de presentaciones ($R=0,728$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los editores de video mayor uso académico de estos y del resto de herramientas.
- El conocimiento en los editores de imágenes provoca relación con el uso académico de forma media o moderada con todas las herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los editores de imágenes mayor uso académico de estos y del resto de herramientas.
- Conocer los buscadores de imágenes origina relación con el uso académico de forma fuerte o elevada de los editores de imágenes ($R=0,734$ y $p<0,001$) y de los buscadores de video ($R=0,739$ y $p<0,001$), y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Cuanto mayor es el conocimiento de los buscadores de imágenes mayor uso académico de estos y del resto de herramientas se produce.
- El conocimiento de los buscadores de video produce relación con el uso académico de forma fuerte o elevada BI ($R=0,766$ y $p<0,001$), BV ($R=0,770$ y $p<0,001$) y BP ($R=0,750$ y

p<0,001), y media o moderada de los EAV (R=0,474 y p<0,001), B (R=0,590 y p<0,001), RSE (R=0,662 y p<0,001), EV (R=0,706 y p<0,001), EI (R=0,704 y p<0,001), BT (R=0,483 y p<0,001), W (R=0,672 y p<0,001) y F (R=0,656 y p<0,001); es decir, a mayor conocimiento de los buscadores de video mayor uso académico de estos y del resto de herramientas Web 2.0.

- El conocimiento de los buscadores de texto provoca relación con el uso académico de forma fuerte o elevada de los BT (R=0,722 y p<0,001) y media o moderada de todas las herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los buscadores de texto mayor uso académico de estos y del resto de herramientas.
- Conocer los buscadores de presentaciones origina relación con el uso académico de forma fuerte o elevada de los buscadores de video (R=0,711 y p<0,001) y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; es decir, a mayor conocimiento de los buscadores de presentaciones mayor uso académico de estos y del resto de herramientas.
- El conocimiento de la wiki produce relación con el uso académico de forma fuerte o elevada de los BP (R=0,715 y p<0,001) y W (R=0,726 y p<0,001), media o moderada de todas las herramientas Web 2.0. Por lo que, a mayor conocimiento de la wiki mayor uso académico de ésta y del resto de herramientas.
- El conocimiento de los foros provoca relación con el uso académico de forma media o moderada con todas las herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los foros mayor uso académico de estos y del resto de herramientas.

Tabla 120.

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 1 de éstas.

			VALORACIÓN ÁMBITO 1										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
CONOCIMIENTO	EAV	R	,662**	,638**	,506**	,601**	,551**	,462**	,160*	,556**	,470**	,613**	,542**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,024	,000	,000	,000	,000
	B	R	,556**	,569**	,449**	,518**	,456**	,445**	,189**	,469**	,431**	,538**	,480**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,008	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,491**	,505**	,556**	,485**	,454**	,442**	,230**	,520**	,508**	,472**	,443**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,531**	,505**	,359**	,541**	,461**	,371**	,130	,390**	,372**	,529**	,463**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,068	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,546**	,565**	,431**	,533**	,465**	,468**	,124	,438**	,416**	,511**	,469**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,083	,000	,000	,000	,000

Tabla 120. (Continuación)

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 1 de éstas.

			VALORACIÓN ÁMBITO 1										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
CONOCIMIENTO	BI	R	,414**	,482**	,400**	,390**	,378**	,440**	,156*	,335**	,421**	,430**	,422**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,027	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,514**	,531**	,369**	,509**	,467**	,471**	,214**	,383**	,433**	,561**	,436**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000
	BT	R	,521**	,490**	,394**	,510**	,448**	,352**	,171*	,498**	,398**	,507**	,466**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,016	,000	,000	,000	,000
	BP	R	,478**	,563**	,437**	,478**	,497**	,528**	,193**	,471**	,515**	,507**	,476**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,006	,000	,000	,000	,000
	W	R	,492**	,481**	,311**	,480**	,411**	,322**	,268**	,396**	,368**	,561**	,473**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	F	R	,435**	,502**	,372**	,449**	,375**	,423**	,233**	,413**	,385**	,519**	,498**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El símbolo * significa que la correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Si contrastamos las variables pertenecientes a la dimensión “Conocimiento de las once herramientas Web 2.0” con las agrupadas en la dimensión “Valoración de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos” obtenemos los resultados que se muestran en la tabla 120.

- El conocimiento de los entornos de aprendizaje virtuales produce relación con la valoración del ámbito 1 de forma muy baja de los BV ($R=0,160$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los EAV mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
- El conocimiento de los blogs provoca relación con la valoración del ámbito 1 de forma muy baja de los BV ($R=0,189$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los blogs mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
- Conocer las redes sociales y educativas origina relación con la valoración del ámbito 1 de forma baja de los BV ($R=0,230$ y $p<0,001$), media o moderada de los EAV ($R=0,491$ y

- $p < 0,001$), B ($R=0,505$ y $p < 0,001$), RSE ($R=0,556$ y $p < 0,001$), EV ($R=0,485$ y $p < 0,001$), EI ($R=0,454$ y $p < 0,001$), BI ($R=0,442$ y $p < 0,001$), BT ($R=0,520$ y $p < 0,001$), BP ($R=0,508$ y $p < 0,001$), W ($R=0,472$ y $p < 0,001$) y F ($R=0,443$ y $p < 0,001$); por lo que, a mayor conocimiento de las redes sociales educativas mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
- El conocimiento de los editores de video produce relación con la valoración del ámbito 1 de forma muy baja BV ($R=0,130$ y $p < 0,001$); baja de los RSE ($R=0,359$ y $p < 0,001$), de los BI ($R=0,371$ y $p < 0,001$), de los BT ($R=0,390$ y $p < 0,001$) y de los BP ($R=0,372$ y $p < 0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los editores de video mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
 - El conocimiento en los editores de imágenes provoca relación con la valoración del ámbito 1 de forma muy baja buscadores de video ($R=0,124$ y $p < 0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los editores de imágenes mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
 - Conocer los buscadores de imágenes origina relación con la valoración del ámbito 1 de forma muy baja BV ($R=0,156$ y $p < 0,001$), baja con los editores de video ($R=0,390$ y $p < 0,001$), los editores de imágenes ($R=0,378$ y $p < 0,001$) y buscadores de texto ($R=0,335$ y $p < 0,001$) y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; en otros términos, a mayor conocimiento de los buscadores de imágenes mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
 - El conocimiento de los buscadores de video produce relación con la valoración del ámbito 1 de forma baja RSE ($R=0,369$ y $p < 0,001$), BV ($R=0,214$ y $p < 0,001$), BT ($R=0,383$ y $p < 0,001$) y, media o moderada de los EAV ($R=0,514$ y $p < 0,001$), B ($R=0,531$ y $p < 0,001$), EV ($R=0,509$ y $p < 0,001$), EI ($R=0,467$ y $p < 0,001$), BI ($R=0,471$ y $p < 0,001$), BP ($R=0,433$ y $p < 0,001$), W ($R=0,561$ y $p < 0,001$) y F ($R=0,436$ y $p < 0,001$). A mayor conocimiento de los buscadores de video mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
 - El conocimiento de los buscadores de texto provoca relación con la valoración del ámbito 1 de forma muy baja con los buscadores de video ($R=0,171$ y $p < 0,001$), baja con las redes sociales y educativas ($R=0,394$ y $p < 0,001$), los buscadores de imágenes ($R=0,352$ y

- $p < 0,001$) y los buscadores de presentaciones ($R = 0,398$ y $p < 0,001$) y, media o moderada de las restantes herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los buscadores de texto mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
- Conocer los buscadores de presentaciones origina relación con la valoración del ámbito 1 de forma muy baja con los buscadores de video ($R = 0,193$ y $p < 0,001$), y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; es decir, a mayor conocimiento de los buscadores de presentaciones mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
 - El conocimiento de la wiki produce relación con la valoración del ámbito 1 de forma baja RSE ($R = 0,311$ y $p < 0,001$), BI ($R = 0,322$ y $p < 0,001$), BV ($R = 0,268$ y $p < 0,001$), BT ($R = 0,396$ y $p < 0,001$) y BP ($R = 0,368$ y $p < 0,001$) y media o moderada de las restantes herramientas Web 2.0. En otros términos, a mayor conocimiento de la wiki mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
 - El conocimiento de los foros provoca relación con la valoración del ámbito 1 de forma baja con las redes sociales y educativas ($R = 0,372$ y $p < 0,001$), editores de video ($R = 0,375$ y $p < 0,001$), buscadores de video ($R = 0,233$ y $p < 0,001$), buscadores de presentaciones ($R = 0,385$ y $p < 0,001$) y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; con otra terminología, a mayor conocimiento de los foros mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.

Tabla 121.

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 1 de éstas.

		UTILIDAD ÁMBITO 1											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
CONOCIMIENTO	EAV	R	,457**	,539**	,502**	,444**	,584**	,469**	,470**	,526**	,517**	,446**	,544**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,421**	,463**	,430**	,409**	,512**	,456**	,462**	,459**	,480**	,484**	,448**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,468**	,346**	,486**	,445**	,449**	,379**	,438**	,409**	,458**	,416**	,394**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,351**	,493**	,417**	,360**	,497**	,427**	,388**	,428**	,434**	,376**	,481**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,418**	,457**	,476**	,377**	,501**	,396**	,464**	,368**	,472**	,405**	,459**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 121. (Continuación)

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 1 de éstas.

			UTILIDAD ÁMBITO 1										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
CONOCIMIENTO	BI	R	,291**	,340**	,344**	,358**	,398**	,386**	,426**	,276**	,372**	,424**	,350**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,278**	,455**	,368**	,295**	,512**	,446**	,447**	,340**	,427**	,358**	,463**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BT	R	,402**	,445**	,389**	,416**	,494**	,411**	,388**	,474**	,454**	,421**	,477**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BP	R	,441**	,390**	,398**	,391**	,442**	,435**	,480**	,346**	,480**	,452**	,388**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	W	R	,287**	,451**	,314**	,296**	,459**	,396**	,355**	,423**	,416**	,384**	,477**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	F	R	,311**	,363**	,359**	,274**	,472**	,371**	,388**	,342**	,473**	,376**	,486**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El cotejo entre las variables pertenecientes a la dimensión “Conocimiento de las once herramientas Web 2.0” con las agrupadas en la dimensión “Utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención de la educación para la convivencia y resolución de conflictos” obtenemos los resultados que se muestran en la tabla 121.

- El conocimiento de los entornos de aprendizaje virtuales produce relación con la utilidad del ámbito 1 de forma media o moderada con todas las herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los EAV mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
- El conocimiento de los blogs provoca relación con la utilidad del ámbito 1 de forma baja de los EV ($R=0,409$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. En otros términos, a mayor conocimiento de los blogs mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
- Conocer las redes sociales y educativas origina relación con la utilidad del ámbito 1 de forma baja de los B ($R=0,346$ y $p<0,001$), BI ($R=0,379$ y $p<0,001$), BT ($R=0,409$ y $p<0,001$) y F ($R=0,394$ y $p<0,001$) y media o moderada de los EAV ($R=0,468$ y $p<0,001$), RSE

- ($R=0,486$ y $p<0,001$), EV ($R=0,445$ y $p<0,001$), EI ($R=0,449$ y $p<0,001$), BV ($R=0,438$ y $p<0,001$), BP ($R=0,458$ y $p<0,001$), W ($R=0,416$ y $p<0,001$); es decir, a mayor conocimiento de las redes sociales educativas mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
- El conocimiento de los editores de video produce relación con la utilidad del ámbito 1 de forma baja de los EAV ($R=0,351$ y $p<0,001$), EV ($R=0,360$ y $p<0,001$), de los BV ($R=0,388$ y $p<0,001$) y de los W ($R=0,376$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Por lo que, a mayor conocimiento de los editores de video mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
 - El conocimiento en los editores de imágenes provoca relación con la utilidad del ámbito 1 de forma baja de los editores de video ($R=0,377$ y $p<0,001$), buscadores de imágenes ($R=0,396$ y $p<0,001$), buscadores de texto ($R=0,368$ y $p<0,001$) y wiki ($R=0,405$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los editores de imágenes mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
 - Conocer los buscadores de imágenes origina relación con la utilidad del ámbito 1 de forma media o moderada con los buscadores de video ($R=0,426$ y $p<0,001$) y wiki ($R=0,424$ y $p<0,001$) y, baja con el resto de herramientas Web 2.0; con lo cual, a mayor conocimiento de los buscadores de imágenes mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
 - El conocimiento de los buscadores de video produce relación con la utilidad del ámbito 1 de forma baja EAV ($R=0,278$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,368$ y $p<0,001$), EV ($R=0,295$ y $p<0,001$), BT ($R=0,340$ y $p<0,001$) y W ($R=0,358$ y $p<0,001$) y, media o moderada de los B ($R=0,455$ y $p<0,001$), EI ($R=0,512$ y $p<0,001$), BI ($R=0,446$ y $p<0,001$), BV ($R=0,447$ y $p<0,001$), BP ($R=0,427$ y $p<0,001$), y F ($R=0,463$ y $p<0,001$); con otra terminología, a mayor conocimiento de los buscadores de video mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
 - El conocimiento de los buscadores de texto provoca relación con la utilidad del ámbito 1 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,402$ y $p<0,001$), las redes sociales y educativas ($R=0,389$ y $p<0,001$) y buscadores de video ($R=0,388$ y $p<0,001$) y, media o moderada con el resto de las herramientas Web 2.0. Por tanto, a mayor

conocimiento de los buscadores de texto mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.

- Conocer los buscadores de presentaciones origina relación con la utilidad del ámbito 1 de forma baja con los B (R=0,390 y p<0,001), RSE (R=0,398 y p<0,001), EV (R=0,391 y p<0,001), BT (R=0,346 y p<0,001) y F (R=0,388 y p<0,001), y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los buscadores de presentaciones mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
- El conocimiento de la wiki produce relación con la utilidad del ámbito 1 de forma baja EAV (R=0,287 y p<0,001), RSE (R=0,314 y p<0,001), EV (R=0,296 y p<0,001), BI (R=0,396 y p<0,001), BV (R=0,355 y p<0,001), y W (R=0,384 y p<0,001) y media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. En otros términos, a mayor conocimiento de la wiki mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.
- El conocimiento de los foros provoca relación con la utilidad del ámbito 1 de forma media o moderada con los editores de video (R=0,472 y p<0,001), los buscadores de presentaciones (R=0,473 y p<0,001) y los foros (R=0,486 y p<0,001) y, baja con el resto de herramientas Web 2.0; con otra terminología, a mayor conocimiento de los foros mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 1.

Tabla 122.

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 2 de éstas.

		VALORACIÓN ÁMBITO 2											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
CONOCIMIENTO	EAV	R	,593**	,579**	,564**	,590**	,500**	,586**	,553**	,563**	,574**	,593**	,490**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,477**	,520**	,436**	,480**	,447**	,487**	,482**	,456**	,501**	,518**	,433**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,502**	,545**	,492**	,539**	,497**	,471**	,477**	,546**	,445**	,535**	,427**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,437**	,466**	,451**	,516**	,426**	,500**	,476**	,401**	,501**	,488**	,384**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,470**	,523**	,424**	,511**	,445**	,476**	,479**	,442**	,478**	,545**	,428**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,350**	,448**	,298**	,406**	,432**	,390**	,434**	,385**	,430**	,455**	,404**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 122. (Continuación)

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 2 de éstas.

			VALORACIÓN ÁMBITO 2										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
CONOCIMIENTO	BV	R	,396**	,469**	,411**	,525**	,453**	,565**	,519**	,430**	,540**	,528**	,425**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BT	R	,495**	,462**	,452**	,485**	,405**	,490**	,450**	,470**	,463**	,502**	,370**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BP	R	,435**	,532**	,368**	,539**	,529**	,487**	,525**	,510**	,514**	,553**	,488**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	W	R	,386**	,399**	,417**	,458**	,359**	,492**	,459**	,396**	,478**	,487**	,382**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	F	R	,313**	,430**	,368**	,445**	,372**	,498**	,433**	,412**	,491**	,524**	,459**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El contraste de las variables pertenecientes a la dimensión “Conocimiento de las once herramientas Web 2.0” con las agrupadas en la dimensión “Valoración de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar” observamos los siguientes resultados (ver tabla 122).

- El conocimiento de los entornos de aprendizaje virtuales produce relación con la valoración del ámbito 2 de forma media o moderada de todas las herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los EAV mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
- El conocimiento de los blogs provoca relación con la valoración del ámbito 2 de forma media o moderada con todas las herramientas Web 2.0. En otros términos, a mayor conocimiento de los blogs mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
- Conocer las redes sociales y educativas origina relación con la valoración del ámbito 2 de forma media o moderada EAV ($R=0,502$ y $p<0,001$), B ($R=0,545$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,492$ y $p<0,001$), EV ($R=0,539$ y $p<0,001$), EI ($R=0,497$ y $p<0,001$), BI ($R=0,471$ y $p<0,001$), BV ($R=0,477$ y $p<0,001$), BT ($R=0,546$ y $p<0,001$), BP ($R=0,445$ y $p<0,001$), W ($R=0,535$ y

- $p < 0,001$) y F ($R=0,427$ y $p < 0,001$); es decir, a mayor conocimiento de las redes sociales educativas mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
- El conocimiento de los editores de video produce relación con la valoración del ámbito 2 de forma baja los BT ($R=0,401$ y $p < 0,001$) y los F ($R=0,384$ y $p < 0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Por tanto, a mayor conocimiento de los editores de video mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
 - El conocimiento en los editores de imágenes provoca relación con la valoración del ámbito 2 media o moderada con todas las herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los editores de imágenes mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
 - Conocer los buscadores de imágenes origina relación con la valoración del ámbito 2 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,350$ y $p < 0,001$), las redes sociales y educativas ($R=0,298$ y $p < 0,001$), los editores de video ($R=0,406$ y $p < 0,001$), los buscadores de imágenes ($R=0,390$ y $p < 0,001$), buscadores de texto ($R=0,385$ y $p < 0,001$) y foros ($R=0,404$ y $p < 0,001$) y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; en otros términos, a mayor conocimiento de los buscadores de imágenes mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
 - El conocimiento de los buscadores de video produce relación con la valoración del ámbito 2 de forma baja EAV ($R=0,396$ y $p < 0,001$) y media o moderada de los B ($R=0,469$ y $p < 0,001$), RSE ($R=0,411$ y $p < 0,001$), EV ($R=0,525$ y $p < 0,001$), EI ($R=0,453$ y $p < 0,001$), BI ($R=0,565$ y $p < 0,001$), BV ($R=0,519$ y $p < 0,001$), BT ($R=0,430$ y $p < 0,001$), BP ($R=0,540$ y $p < 0,001$), W ($R=0,528$ y $p < 0,001$) y F ($R=0,425$ y $p < 0,001$); con otra terminología, a mayor conocimiento de los buscadores de video mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
 - El conocimiento de los buscadores de texto provoca relación con la valoración del ámbito 2 de forma baja con los editores de video ($R=0,405$ y $p < 0,001$) y foros ($R=0,370$ y $p < 0,001$) y, media o moderada de las restantes herramientas Web 2.0. Con lo cual, a mayor conocimiento de los buscadores de texto mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.

- Conocer los buscadores de presentaciones origina relación con la valoración del ámbito 2 de forma baja con las redes sociales y educativas ($R=0,368$ y $p<0,001$), y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; es decir, a mayor conocimiento de los buscadores de presentaciones mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
- El conocimiento de la wiki produce relación con la valoración del ámbito 2 de forma baja EAV ($R=0,386$ y $p<0,001$), B ($R=0,399$ y $p<0,001$), EI ($R=0,359$ y $p<0,001$), BT ($R=0,396$ y $p<0,001$) y F ($R=0,382$ y $p<0,001$) y media o moderada de las restantes herramientas Web 2.0. Por lo que, a mayor conocimiento de la wiki mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
- El conocimiento de los foros provoca relación con la valoración del ámbito 2 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,313$ y $p<0,001$), las redes sociales y educativas ($R=0,368$ y $p<0,001$) y editores de imágenes ($R=0,372$ y $p<0,001$) y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; con otra terminología, a mayor conocimiento de los foros mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.

Tabla 123.

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 2 de éstas.

		UTILIDAD ÁMBITO 2											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
CONOCIMIENTO	EAV	R	,568**	,531**	,457**	,587**	,538**	,477**	,569**	,583**	,500**	,588**	,523**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,446**	,452**	,394**	,492**	,473**	,437**	,516**	,492**	,486**	,533**	,476**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,474**	,425**	,530**	,459**	,449**	,443**	,434**	,464**	,467**	,439**	,423**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,423**	,436**	,357**	,511**	,484**	,391**	,523**	,483**	,436**	,510**	,471**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,439**	,440**	,396**	,476**	,466**	,410**	,504**	,460**	,464**	,493**	,474**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,278**	,374**	,319**	,385**	,394**	,392**	,413**	,354**	,441**	,415**	,391**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,365**	,397**	,318**	,489**	,512**	,425**	,521**	,417**	,449**	,488**	,433**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 123. (Continuación)

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 2 de éstas.

			UTILIDAD ÁMBITO 2										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
CONOCIMIENTO	B T	R	,530**	,424**	,388**	,494**	,421**	,409**	,489**	,493**	,425**	,501**	,474**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B P	R	,414**	,481**	,415**	,479**	,469**	,481**	,504**	,475**	,523**	,497**	,486**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	W	R	,432**	,415**	,333**	,485**	,451**	,380**	,524**	,481**	,426**	,529**	,487**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	F	R	,361**	,397**	,345**	,429**	,449**	,432**	,502**	,468**	,501**	,509**	,526**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Si cotejamos las variables pertenecientes a la dimensión “Conocimiento de las once herramientas Web 2.0” con las agrupadas en la dimensión “Utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención de la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar” observamos los siguientes resultados (ver tabla 123).

- El conocimiento de los entornos de aprendizaje virtuales produce relación con la utilidad del ámbito 2 de forma media o moderada con todas las herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los EAV mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
- El conocimiento de los blogs provoca relación con la utilidad del ámbito 2 de forma baja con los RSE ($R=0,394$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. En otros términos, a mayor conocimiento de los blogs mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
- Conocer las redes sociales y educativas origina relación con la utilidad del ámbito 2 de forma media o moderada de los EAV ($R=0,474$ y $p<0,001$), B ($R=0,425$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,530$ y $p<0,001$), EV ($R=0,459$ y $p<0,001$), EI ($R=0,449$ y $p<0,001$), BI ($R=0,443$ y $p<0,001$), BV ($R=0,434$ y $p<0,001$), BT ($R=0,464$ y $p<0,001$), BP ($R=0,467$ y $p<0,001$), W ($R=0,439$ y $p<0,001$) F ($R=0,423$ y $p<0,001$); es decir, a mayor conocimiento de las redes

- sociales educativas mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
- El conocimiento de los editores de video produce relación con la utilidad del ámbito 2 de forma baja de los RSE ($R=0,357$ y $p<0,001$) y BI ($R=0,391$ y $p<0,001$); y media o moderada con las restantes de herramientas Web 2.0. Por lo que, a mayor conocimiento de los editores de video mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
 - El conocimiento en los editores de imágenes provoca relación con la utilidad del ámbito 2 de forma baja de las redes sociales y educativas ($R=0,396$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los editores de imágenes mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
 - Conocer los buscadores de imágenes origina relación con la utilidad del ámbito 2 de forma media o moderada con los buscadores de video ($R=0,413$ y $p<0,001$), los buscadores de presentaciones ($R=0,441$ y $p<0,001$) y wiki ($R=0,415$ y $p<0,001$) y, baja con el resto de herramientas Web 2.0; por tanto, a mayor conocimiento de los buscadores de imágenes mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
 - El conocimiento de los buscadores de video produce relación con la utilidad del ámbito 2 de forma baja EAV ($R=0,365$ y $p<0,001$), B ($R=0,397$ y $p<0,001$) y RSE ($R=0,318$ y $p<0,001$) y, media o moderada de los EV ($R=0,489$ y $p<0,001$), EI ($R=0,512$ y $p<0,001$), BI ($R=0,425$ y $p<0,001$), BV ($R=0,521$ y $p<0,001$), BT ($R=0,417$ y $p<0,001$), BP ($R=0,449$ y $p<0,001$), W ($R=0,488$ y $p<0,001$) y F ($R=0,433$ y $p<0,001$); con otra terminología, a mayor conocimiento de los buscadores de video mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
 - El conocimiento de los buscadores de texto provoca relación con la utilidad del ámbito 2 de forma baja con las redes sociales y educativas ($R=0,388$ y $p<0,001$) y buscadores de imágenes ($R=0,409$ y $p<0,001$) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. En otros términos, a mayor conocimiento de los buscadores de texto mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
 - Conocer los buscadores de presentaciones origina relación con la utilidad del ámbito 2 de forma media o moderada con todas las herramientas Web 2.0; es decir, a mayor

- conocimiento de los buscadores de presentaciones mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
- El conocimiento de la wiki produce relación con la utilidad del ámbito 2 de forma baja RSE (R=0,333 y p<0,001) y BI (R=0,380 y p<0,001) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de la wiki mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.
 - El conocimiento de los foros provoca relación con la utilidad del ámbito 2 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales (R=0,361 y p<0,001), los blogs (R=0,397 y p<0,001) y las redes sociales y educativas (R=0,345 y p<0,001) y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; a mayor conocimiento de los foros mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 2.

Tabla 124.

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 3 de éstas.

		VALORACIÓN ÁMBITO 3											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
CONOCIMIENTO	EAV	R	,522"	,558"	,487"	,479"	,522"	,518"	,444"	,555"	,506"	,488"	,491"
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,450"	,511"	,373"	,432"	,444"	,489"	,395"	,514"	,377"	,491"	,431"
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,480"	,509"	,550"	,495"	,426"	,489"	,477"	,525"	,477"	,512"	,428"
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,371"	,478"	,348"	,427"	,472"	,490"	,344"	,454"	,414"	,425"	,413"
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,442"	,501"	,405"	,451"	,497"	,535"	,434"	,474"	,406"	,465"	,447"
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,379"	,425"	,304"	,428"	,380"	,482"	,432"	,387"	,331"	,477"	,321"
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,411"	,490"	,356"	,406"	,465"	,513"	,457"	,435"	,435"	,483"	,404"
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BT	R	,477"	,587"	,425"	,420"	,404"	,480"	,402"	,578"	,439"	,448"	,431"
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BP	R	,444"	,461"	,357"	,458"	,415"	,491"	,434"	,442"	,445"	,517"	,382"
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	W	R	,326"	,469"	,301"	,345"	,376"	,439"	,303"	,449"	,402"	,462"	,399"
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 124. (Continuación)

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 3 de éstas.

		VALORACIÓN ÁMBITO 3										
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
F	R	,329**	,448**	,313**	,367**	,431**	,472**	,364**	,474**	,411**	,491**	,446**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Si contrastamos las variables pertenecientes a la dimensión “Conocimiento de las once herramientas Web 2.0” con las agrupadas en la dimensión “Valoración de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria” observamos los siguientes resultados (ver tabla 124).

- El conocimiento de los entornos de aprendizaje virtuales produce relación con la valoración del ámbito 3 de forma media o moderada de todas las herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los EAV mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.
- El conocimiento de los blogs provoca relación con la valoración del ámbito 2 de forma baja con las redes sociales y educativas ($R=0,373$ y $p<0,001$), los buscadores de video ($R=0,395$ y $p<0,001$) y los buscadores de presentaciones ($R=0,377$ y $p<0,001$) y media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. Por tanto, a mayor conocimiento de los blogs mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.
- Conocer las redes sociales y educativas origina relación con la valoración del ámbito 2 de forma media o moderada EAV ($R=0,480$ y $p<0,001$), B ($R=0,509$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,550$ y $p<0,001$), EV ($R=0,495$ y $p<0,001$), EI ($R=0,426$ y $p<0,001$), BI ($R=0,489$ y $p<0,001$), BV ($R=0,477$ y $p<0,001$), BT ($R=0,525$ y $p<0,001$), BP ($R=0,477$ y $p<0,001$), W ($R=0,512$ y $p<0,001$) y F ($R=0,428$ y $p<0,001$); es decir, a mayor conocimiento de las redes sociales educativas, mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.
- El conocimiento de los editores de video produce relación con la valoración del ámbito 3 de forma baja los EAV ($R=0,371$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,348$ y $p<0,001$) y BV ($R=0,344$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Por lo que, a mayor

- conocimiento de los editores de video mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.
- El conocimiento en los editores de imágenes provoca relación con la valoración del ámbito 3 de forma baja con las redes sociales y educativas ($R=0,405$ y $p<0,001$) y buscadores de presentaciones ($R=0,406$ y $p<0,001$) y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los editores de imágenes mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.
 - Conocer los buscadores de imágenes origina relación con la valoración del ámbito 3 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,379$ y $p<0,001$), las redes sociales y educativas ($R=0,304$ y $p<0,001$), los editores de imágenes ($R=0,380$ y $p<0,001$), los buscadores de texto ($R=0,387$ y $p<0,001$), buscadores de presentaciones ($R=0,331$ y $p<0,001$) y foros ($R=0,321$ y $p<0,001$) y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los buscadores de imágenes mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.
 - El conocimiento de los buscadores de video produce relación con la valoración del ámbito 3 de forma baja RSE ($R=0,356$ y $p<0,001$), EV ($R=0,406$ y $p<0,001$) y F ($R=0,404$ y $p<0,001$) y, media o moderada de los EAV ($R=0,411$ y $p<0,001$), B ($R=0,490$ y $p<0,001$), EI ($R=0,465$ y $p<0,001$), BI ($R=0,513$ y $p<0,001$), BV ($R=0,457$ y $p<0,001$), BT ($R=0,435$ y $p<0,001$), BP ($R=0,435$ y $p<0,001$) y W ($R=0,483$ y $p<0,001$); con otra terminología, a mayor conocimiento de los buscadores de video mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.
 - El conocimiento de los buscadores de texto provoca relación con la valoración del ámbito 3 de forma baja con los editores de imágenes ($R=0,404$ y $p<0,001$) y buscadores de video ($R=0,402$ y $p<0,001$) y, media o moderada de las restantes herramientas Web 2.0. En otros términos, a mayor conocimiento de los buscadores de texto mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.
 - Conocer los buscadores de presentaciones origina relación con la valoración del ámbito 3 de forma baja con las redes sociales y educativas ($R=0,357$ y $p<0,001$) y los foros ($R=0,382$ y $p<0,001$), y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; es decir, a mayor conocimiento de los buscadores de presentaciones mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.

- El conocimiento de la wiki produce relación con la valoración del ámbito 3 de forma baja EAV (R=0,326 y p<0,001), RSE (R=0,301 y p<0,001), EV (R=0,345 y p<0,001), EI (R=0,376 y p<0,001), BV (R=0,303 y p<0,001), BP (R=0,402 y p<0,001) y F (R=0,399 y p<0,001) y, media o moderada de las restantes herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de la wiki mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.
- El conocimiento de los foros provoca relación con la valoración del ámbito 2 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales (R=0,329 y p<0,001), las redes sociales y educativas (R=0,313 y p<0,001), editores de video (R=0,367 y p<0,001) y buscadores de video (R=0,364 y p<0,001) y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; es decir, a mayor conocimiento de los foros mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.

Tabla 125.

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 3 de éstas.

			UTILIDAD ÁMBITO 3										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
CONOCIMIENTO	EAV	R	,518**	,426**	,213**	,500**	,445**	,496**	,220**	,238**	,527**	,497**	,419**
		P	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,002	,001	,000	,000	,000
	B	R	,465**	,402**	,160*	,408**	,433**	,477**	,191**	,215**	,461**	,442**	,442**
		P	,000	,000	,024	,000	,000	,000	,007	,002	,000	,000	,000
	RSE	R	,479**	,442**	,253**	,464**	,454**	,412**	,158*	,140*	,435**	,500**	,461**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,026	,049	,000	,000	,000
	EV	R	,432**	,331**	,178*	,457**	,451**	,478**	,213**	,145*	,494**	,469**	,410**
		P	,000	,000	,012	,000	,000	,000	,003	,042	,000	,000	,000
	EI	R	,449**	,396**	,181*	,483**	,499**	,488**	,238**	,239**	,498**	,471**	,481**
		P	,000	,000	,011	,000	,000	,000	,001	,001	,000	,000	,000
	BI	R	,367**	,314**	,110	,411**	,461**	,411**	,211**	,202**	,410**	,409**	,403**
		P	,000	,000	,123	,000	,000	,000	,003	,004	,000	,000	,000
	BV	R	,368**	,301**	,168*	,428**	,445**	,495**	,225**	,129	,529**	,436**	,374**
		P	,000	,000	,017	,000	,000	,000	,001	,069	,000	,000	,000
	BT	R	,503**	,423**	,167*	,446**	,409**	,434**	,138	,210**	,480**	,459**	,427**
		P	,000	,000	,018	,000	,000	,000	,053	,003	,000	,000	,000
	BP	R	,437**	,407**	,166*	,468**	,475**	,440**	,221**	,155*	,460**	,491**	,475**
		P	,000	,000	,019	,000	,000	,000	,002	,029	,000	,000	,000
	W	R	,407**	,319**	,143*	,396**	,378**	,438**	,162*	,115	,472**	,453**	,385**
		P	,000	,000	,044	,000	,000	,000	,022	,104	,000	,000	,000

Tabla 125. (Continuación)

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 3 de éstas.

		UTILIDAD ÁMBITO 3										
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
F	R	,373**	,366**	,137	,439**	,465**	,503**	,193**	,222**	,464**	,486**	,493**
	P	,000	,000	,053	,000	,000	,000	,006	,002	,000	,000	,000

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El símbolo * significa que la correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El cotejo entre las variables pertenecientes a la dimensión “Conocimiento de las once herramientas Web 2.0” con las agrupadas en la dimensión “Utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención de la dinamización y participación familiar y comunitaria” observamos los siguientes resultados (ver tabla 125).

- El conocimiento de los entornos de aprendizaje virtuales produce relación con la utilidad del ámbito 3 de forma baja con las redes sociales y educativas ($R=0,213$ y $p=0,003$), los buscadores de video ($R=0,220$ y $p=0,002$) y los buscadores de texto ($R=0,238$ y $p=0,001$) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los EAV mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.
- El conocimiento de los blogs provoca relación con la utilidad del ámbito 3 de forma muy baja con los RSE ($R=0,160$ y $p=0,024$), BV ($R=0,191$ y $p=0,007$), baja con los BT ($R=0,215$ y $p=0,002$), y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. En otros términos, a mayor conocimiento de los blogs mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.
- Conocer las redes sociales y educativas origina relación con la utilidad del ámbito 3 de forma baja con los BV ($R=0,158$ y $p=0,026$) y BT ($R=0,140$ y $p=0,049$), baja con las RSE ($R=0,253$ y $p<0,001$) y, media o moderada de los EAV ($R=0,479$ y $p<0,001$), B ($R=0,442$ y $p<0,001$), EV ($R=0,464$ y $p<0,001$), EI ($R=0,454$ y $p<0,001$), BI ($R=0,412$ y $p<0,001$), BP ($R=0,435$ y $p<0,001$), W ($R=0,500$ y $p<0,001$) F ($R=0,461$ y $p<0,001$). A mayor conocimiento de las redes sociales educativas mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.

- El conocimiento de los editores de video produce relación con la utilidad del ámbito 3 de forma muy baja de los RSE ($R=0,178$ y $p=0,012$) y BT ($R=0,145$ y $p=0,042$), baja con B ($R=0,331$ y $p<0,001$), BV ($R=0,213$ y $p=0,003$) y, media o moderada con las restantes de herramientas Web 2.0. Por lo que, a mayor conocimiento de los editores de video mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.
- El conocimiento en los editores de imágenes provoca relación con la utilidad del ámbito 3 de forma muy baja con las redes sociales y educativas ($R=0,181$ y $p=0,011$), baja con los blogs ($R=0,396$ y $p<0,001$), los buscadores de video ($R=0,238$ y $p=0,001$) y los buscadores de texto ($R=0,239$ y $p=0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los editores de imágenes mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.
- Conocer los buscadores de imágenes origina relación con la utilidad del ámbito 3 de forma media o moderada con los editores de video ($R=0,411$ y $p<0,001$), los editores de imágenes ($R=0,461$ y $p<0,001$), los buscadores de imágenes ($R=0,411$ y $p<0,001$) y los buscadores de presentaciones ($R=0,410$ y $p<0,001$), muy baja con los buscadores de texto ($R=0,202$ y $p=0,004$) y, baja con el resto de herramientas Web 2.0 a excepción de las redes sociales y educativas. A mayor conocimiento de los buscadores de imágenes mayor utilidad de estos y del resto de herramientas, menos las RSE, para el ámbito de intervención 3.
- El conocimiento de los buscadores de video produce relación con la utilidad del ámbito 3 de forma muy baja con RSE ($R=0,168$ y $p=0,017$), baja EAV ($R=0,368$ y $p<0,001$), B ($R=0,301$ y $p<0,001$), BV ($R=0,225$ y $p=0,001$) y F ($R=0,374$ y $p<0,001$) y, media o moderada de los EV ($R=0,428$ y $p<0,001$), EI ($R=0,445$ y $p<0,001$), BI ($R=0,495$ y $p<0,001$), BP ($R=0,529$ y $p<0,001$) y W ($R=0,436$ y $p<0,001$); por lo tanto, a mayor conocimiento de los buscadores de video mayor utilidad de estos y del resto de herramientas, excepto de los BT, para el ámbito de intervención 3.
- El conocimiento de los buscadores de texto provoca relación con la utilidad del ámbito 3 de forma muy baja con las redes sociales y educativas ($R=0,167$ y $p=0,018$), de forma baja con los editores de imágenes ($R=0,409$ y $p<0,001$) y buscadores de texto ($R=0,210$ y $p=0,003$) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0, a excepción de los buscadores de video. A mayor conocimiento de los buscadores de texto mayor utilidad de estos y del resto de herramientas, menos los BV, para el ámbito de intervención 3.

- Conocer los buscadores de presentaciones origina relación con la utilidad del ámbito 3 de forma muy baja con las redes sociales y educativas ($R=0,166$ y $p=0,019$) y los buscadores de texto ($R=0,155$ y $p=0,029$), baja con los blogs ($R=0,407$ y $p<0,001$) y los buscadores de video ($R=0,221$ y $p=0,002$) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0; es decir, a mayor conocimiento de los buscadores de presentaciones mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 3.
- El conocimiento de la wiki produce relación con la utilidad del ámbito 3 de forma muy baja RSE ($R=0,143$ y $p=0,044$) y BV ($R=0,162$ y $p=0,022$), baja con los EAV ($R=0,407$ y $p<0,001$), los B ($R=0,319$ y $p<0,001$), los EV ($R=0,396$ y $p<0,001$), los EI ($R=0,378$ y $p<0,001$) y los F ($R=0,385$ y $p<0,001$) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0, excepto los BT. A mayor conocimiento de la wiki mayor utilidad de estos y del resto de herramientas, menos BT, para el ámbito de intervención 3.
- El conocimiento de los foros provoca relación con la utilidad del ámbito 3 de forma muy baja con los buscadores de video ($R=0,193$ y $p=0,006$), baja con los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,373$ y $p<0,001$), los blogs ($R=0,366$ y $p<0,001$) y los buscadores de texto ($R=0,222$ y $p=0,002$) y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0, excepto las redes sociales y educativas; por lo que, a mayor conocimiento de los foros mayor utilidad de estos y del resto de herramientas, menos las RSE, para el ámbito de intervención 3.

Tabla 126.

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 4 de éstas.

			VALORACIÓN ÁMBITO 4										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
CONOCIMIENTO	EAV	R	,614**	,561**	,533**	,588**	,606**	,485**	,615**	,542**	,521**	,566**	,536**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,489**	,491**	,444**	,495**	,498**	,457**	,536**	,487**	,478**	,502**	,467**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,445**	,470**	,533**	,443**	,505**	,460**	,431**	,478**	,477**	,454**	,418**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,467**	,459**	,400**	,549**	,535**	,446**	,559**	,483**	,449**	,539**	,482**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,439**	,486**	,444**	,532**	,567**	,504**	,563**	,497**	,500**	,522**	,496**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 126. (Continuación)

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 4 de éstas.

		VALORACIÓN ÁMBITO 4										
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
BI	R	,308**	,411**	,405**	,426**	,477**	,490**	,485**	,432**	,479**	,437**	,404**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
BV	R	,415**	,426**	,392**	,559**	,551**	,512**	,621**	,462**	,501**	,569**	,451**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
BT	R	,517**	,499**	,432**	,486**	,479**	,450**	,529**	,464**	,439**	,483**	,424**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
BP	R	,358**	,464**	,410**	,488**	,554**	,536**	,528**	,524**	,549**	,511**	,470**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
W	R	,451**	,449**	,353**	,473**	,451**	,402**	,543**	,457**	,436**	,551**	,486**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
F	R	,323**	,420**	,391**	,438**	,477**	,487**	,514**	,488**	,504**	,519**	,523**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Si contrastamos las variables pertenecientes a la dimensión “Conocimiento de las once herramientas Web 2.0” con las agrupadas en la dimensión “Valoración de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado” obtenemos los resultados que se muestran en la tabla 126:

- El conocimiento de los entornos de aprendizaje virtuales produce relación con la valoración del ámbito 4 de forma media o moderada con todas las herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los EAV mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
- El conocimiento de los blogs provoca relación con la valoración del ámbito 4 de forma media o moderada con todas las herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los blogs mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
- Conocer las redes sociales y educativas origina relación con la valoración del ámbito 4 de forma media o moderada de los EAV ($R=0,445$ y $p<0,001$), B ($R=0,470$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,533$ y $p<0,001$), EV ($R=0,443$ y $p<0,001$), EI ($R=0,505$ y $p<0,001$), BI ($R=0,460$ y $p<0,001$), BV ($R=0,431$ y $p<0,001$), BT ($R=0,478$ y $p<0,001$), BP ($R=0,477$ y $p<0,001$), W

- ($R=0,454$ y $p<0,001$) y F ($R=0,418$ y $p<0,001$); es decir, a mayor conocimiento de las redes sociales educativas mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
- El conocimiento de los editores de video produce relación con la valoración del ámbito 4 de forma baja de los RSE ($R=0,400$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Por lo que, a mayor conocimiento de los editores de video mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
 - El conocimiento en los editores de imágenes provoca relación con la valoración del ámbito 4 de forma media o moderada con todas las herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los editores de imágenes mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
 - Conocer los buscadores de imágenes origina relación con la valoración del ámbito 4 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,308$ y $p<0,001$), las redes sociales y educativas ($R=0,405$ y $p<0,001$) y los foros ($R=0,404$ y $p<0,001$) y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; con lo cual, a mayor conocimiento de los buscadores de imágenes mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
 - El conocimiento de los buscadores de video produce relación con la valoración del ámbito 4 de forma baja con las RSE ($R=0,392$ y $p<0,001$) y, media o moderada de los EAV ($R=0,415$ y $p<0,001$), B ($R=0,426$ y $p<0,001$), EV ($R=0,559$ y $p<0,001$), EI ($R=0,551$ y $p<0,001$), BI ($R=0,512$ y $p<0,001$), BV ($R=0,621$ y $p<0,001$), BT ($R=0,462$ y $p<0,001$) BP ($R=0,501$ y $p<0,001$), W ($R=0,569$ y $p<0,001$) y F ($R=0,451$ y $p<0,001$). A mayor conocimiento de los buscadores de video mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
 - El conocimiento de los buscadores de texto provoca relación con la valoración del ámbito 4 de forma media o moderada con todas las herramientas Web 2.0. Por tanto, a mayor conocimiento de los buscadores de texto mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
 - Conocer los buscadores de presentaciones origina relación con la valoración del ámbito 4 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,358$ y $p<0,001$), y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; es decir, a mayor conocimiento de los

buscadores de presentaciones mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.

- El conocimiento de la wiki produce relación con la valoración del ámbito 4 de forma baja RSE ($R=0,353$ y $p<0,001$) y BI ($R=0,402$ y $p<0,001$); y media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. En otros términos, a mayor conocimiento de la wiki mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
- El conocimiento de los foros provoca relación con la valoración del ámbito 4 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,323$ y $p<0,001$) y las redes sociales y educativas ($R=0,391$ y $p<0,001$) y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; a mayor conocimiento de los foros mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.

Tabla 127.

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 4 de éstas.

		UTILIDAD ÁMBITO 4											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
CONOCIMIENTO	EAV	R	,514**	,585**	,514**	,263**	,570**	,510**	,479**	,512**	,483**	,443**	,534**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,414**	,504**	,416**	,300**	,527**	,437**	,453**	,439**	,451**	,417**	,494**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,448**	,379**	,455**	,191**	,401**	,400**	,450**	,419**	,418**	,420**	,361**
		P	,000	,000	,000	,007	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,359**	,440**	,405**	,295**	,544**	,444**	,433**	,458**	,462**	,360**	,492**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,403**	,444**	,458**	,260**	,549**	,473**	,479**	,418**	,456**	,395**	,482**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,292**	,342**	,353**	,289**	,433**	,433**	,460**	,338**	,415**	,398**	,367**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,308**	,428**	,376**	,225**	,545**	,488**	,473**	,449**	,486**	,408**	,442**
		P	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BT	R	,465**	,525**	,440**	,281**	,455**	,416**	,435**	,447**	,429**	,414**	,440**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BP	R	,392**	,408**	,416**	,229**	,467**	,469**	,507**	,416**	,528**	,481**	,435**
		P	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	W	R	,358**	,461**	,351**	,271**	,482**	,406**	,380**	,428**	,440**	,398**	,453**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 127. (Continuación)

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 4 de éstas.

		UTILIDAD ÁMBITO 4										
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
F	R	,360**	,441**	,419**	,239**	,535**	,455**	,462**	,436**	,511**	,439**	,506**
	P	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Si cotejamos las variables pertenecientes a la dimensión “Conocimiento de las once herramientas Web 2.0” con las agrupadas en la dimensión “Utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención del acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado” observamos los siguientes resultados (ver tabla 127).

- El conocimiento de los entornos de aprendizaje virtuales produce relación con la utilidad del ámbito 4 de forma baja con los editores de video ($R=0,263$ y $p<0,001$) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los EAV mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
- El conocimiento de los blogs provoca relación con la utilidad del ámbito 4 de forma baja con los EV ($R=0,300$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los blogs mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
- Conocer las redes sociales y educativas origina relación con la utilidad del ámbito 4 de forma muy baja con los EV ($R=0,191$ y $p=0,007$), baja con B ($R=0,379$ y $p<0,001$), EI ($R=0,401$ y $p<0,001$), BI ($R=0,400$ y $p<0,001$) y F ($R=0,361$ y $p<0,001$) y, media o moderada de los EAV ($R=0,448$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,455$ y $p<0,001$), BV ($R=0,450$ y $p<0,001$), BT ($R=0,419$ y $p<0,001$), BP ($R=0,418$ y $p<0,001$), W ($R=0,420$ y $p<0,001$); es decir, a mayor conocimiento de las redes sociales educativas mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
- El conocimiento de los editores de video produce relación con la utilidad del ámbito 4 de forma baja con los EAV ($R=0,359$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,405$ y $p<0,001$), EV ($R=0,394$ y $p<0,001$) y W ($R=0,360$ y $p<0,001$); y media o moderada con las restantes de herramientas

- Web 2.0. Por lo que, a mayor conocimiento de los editores de video mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
- El conocimiento en los editores de imágenes provoca relación con la utilidad del ámbito 4 de forma baja de los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,403$ y $p<0,001$), los editores de video ($R=0,260$ y $p<0,001$) y la wiki ($R=0,395$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los editores de imágenes mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
 - Conocer los buscadores de imágenes origina relación con la utilidad del ámbito 4 de forma media o moderada con los editores de imágenes ($R=0,433$ y $p<0,001$), los buscadores de imágenes ($R=0,433$ y $p<0,001$), los buscadores de video ($R=0,460$ y $p<0,001$) y los buscadores de presentaciones ($R=0,415$ y $p<0,001$) y, baja con el resto de herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los buscadores de imágenes mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
 - El conocimiento de los buscadores de video produce relación con la utilidad del ámbito 4 de forma baja con los EAV ($R=0,308$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,376$ y $p<0,001$), EV ($R=0,225$ y $p<0,001$) y W ($R=0,408$ y $p<0,001$) y, media o moderada con los B ($R=0,428$ y $p<0,001$), EI ($R=0,545$ y $p<0,001$), BI ($R=0,488$ y $p<0,001$), BV ($R=0,473$ y $p<0,001$), BT ($R=0,449$ y $p<0,001$), BP ($R=0,486$ y $p<0,001$), y F ($R=0,442$ y $p<0,001$); con otra terminología, a mayor conocimiento de los buscadores de video mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
 - El conocimiento de los buscadores de texto provoca relación con la utilidad del ámbito 4 de forma baja con los editores de video ($R=0,281$ y $p<0,001$) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los buscadores de texto mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
 - Conocer los buscadores de presentaciones origina relación con la utilidad del ámbito 4 de forma baja de los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,392$ y $p<0,001$), los blogs ($R=0,408$ y $p<0,001$) y los editores de video ($R=0,229$ y $p<0,001$) y, media o moderada con todas las herramientas Web 2.0; es decir, a mayor conocimiento de los buscadores de presentaciones mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.
 - El conocimiento de la wiki produce relación con la utilidad del ámbito 4 de forma baja con los EAV ($R=0,358$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,351$ y $p<0,001$), EV ($R=0,271$ y $p<0,001$), BI

(R=0,406 y p<0,001), BV (R=0,380 y p<0,001) y W (R=0,398 y p<0,001); y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. Por tanto, a mayor conocimiento de la wiki mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.

- El conocimiento de los foros provoca relación con la utilidad del ámbito 4 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales (R=0,360 y p<0,001) y los editores de video (R=0,239 y p<0,001); y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; es decir, a mayor conocimiento de los foros mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 4.

Tabla 128.

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 5 de éstas.

		VALORACIÓN ÁMBITO 5											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
CONOCIMIENTO	EAV	R	,569**	,531**	,582**	,529**	,505**	,514**	,476**	,490**	,553**	,474**	,465**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,489**	,487**	,496**	,476**	,494**	,484**	,451**	,428**	,512**	,409**	,439**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,463**	,487**	,519**	,497**	,465**	,454**	,405**	,524**	,440**	,464**	,436**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,437**	,402**	,465**	,453**	,437**	,463**	,460**	,391**	,488**	,398**	,391**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,472**	,473**	,466**	,511**	,477**	,485**	,487**	,437**	,478**	,455**	,445**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,379**	,427**	,398**	,438**	,450**	,434**	,435**	,407**	,428**	,390**	,424**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,388**	,409**	,490**	,447**	,465**	,526**	,479**	,447**	,538**	,431**	,385**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BT	R	,493**	,467**	,518**	,449**	,478**	,440**	,404**	,447**	,498**	,399**	,415**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BP	R	,427**	,473**	,438**	,528**	,470**	,508**	,493**	,494**	,472**	,470**	,416**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
W	R	,410**	,388**	,443**	,411**	,427**	,436**	,434**	,399**	,486**	,418**	,403**	
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Tabla 128. (Continuación)

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 5 de éstas.

		VALORACIÓN ÁMBITO 5										
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
F	R	,362**	,410**	,438**	,460**	,457**	,495**	,491**	,421**	,489**	,472**	,463**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Noia. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El contraste entre las variables pertenecientes a la dimensión “Conocimiento de las once herramientas Web 2.0” con las agrupadas en la dimensión “Valoración de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social” obtenemos los resultados que se muestran en la tabla 128.

- El conocimiento de los entornos de aprendizaje virtuales produce relación con la valoración del ámbito 5 de forma media o moderada con todas las herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los EAV mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 5.
- El conocimiento de los blogs provoca relación con la valoración del ámbito 5 de forma baja con la wiki ($R=0,409$ y $p<0,001$) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los blogs mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 5.
- Conocer las redes sociales y educativas origina relación con la valoración del ámbito 5 de forma baja con los BV ($R=0,405$ y $p<0,001$) y, media o moderada de los EAV ($R=0,463$ y $p<0,001$), B ($R=0,487$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,519$ y $p<0,001$), EV ($R=0,497$ y $p<0,001$), EI ($R=0,465$ y $p<0,001$), BI ($R=0,454$ y $p<0,001$), BT ($R=0,524$ y $p<0,001$), BP ($R=0,440$ y $p<0,001$), W ($R=0,464$ y $p<0,001$) y F ($R=0,436$ y $p<0,001$); es decir, a mayor conocimiento de las redes sociales educativas mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 5.
- El conocimiento de los editores de video produce relación con la valoración del ámbito 5 de forma baja con los B ($R=0,402$ y $p<0,001$), los BT ($R=0,391$ y $p<0,001$), la W ($R=0,398$ y $p<0,001$) y los F ($R=0,391$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas

- Web 2.0. Por lo que, a mayor conocimiento de los editores de video mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 5.
- El conocimiento en los editores de imágenes provoca relación con la valoración del ámbito 5 de forma media o moderada con todas las herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los editores de imágenes mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 5.
 - Conocer los buscadores de imágenes origina relación con la valoración del ámbito 5 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,379$ y $p<0,001$), las redes sociales y educativas ($R=0,398$ y $p<0,001$), los buscadores de texto ($R=0,407$ y $p<0,001$) y la wiki ($R=0,390$ y $p<0,001$) y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; en otros términos, a mayor conocimiento de los buscadores de imágenes mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 5.
 - El conocimiento de los buscadores de video produce relación con la valoración del ámbito 5 de forma baja con los EAV ($R=0,388$ y $p<0,001$), B ($R=0,409$ y $p<0,001$) y F ($R=0,385$ y $p<0,001$) y, media o moderada de las RSE ($R=0,490$ y $p<0,001$) EV ($R=0,447$ y $p<0,001$), EI ($R=0,465$ y $p<0,001$), BI ($R=0,526$ y $p<0,001$), BV ($R=0,479$ y $p<0,001$), BT ($R=0,447$ y $p<0,001$) BP ($R=0,538$ y $p<0,001$), W ($R=0,431$ y $p<0,001$); con otra terminología, a mayor conocimiento de los buscadores de video mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 5.
 - El conocimiento de los buscadores de texto provoca relación con la valoración del ámbito 5 de forma baja con los buscadores de video ($R=0,404$ y $p<0,001$) y la wiki ($R=0,399$ y $p<0,001$) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los buscadores de texto mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 5.
 - Conocer los buscadores de presentaciones origina relación con la valoración del ámbito 5 de forma media o moderada con todas las herramientas Web 2.0; es decir, a mayor conocimiento de los buscadores de presentaciones mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 5.
 - El conocimiento de la wiki produce relación con la valoración del ámbito 5 de forma baja con los B ($R=0,388$ y $p<0,001$), BT ($R=0,399$ y $p<0,001$) y los F ($R=0,403$ y $p<0,001$); y media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. Por tanto, a mayor conocimiento de la wiki mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 5.

- El conocimiento de los foros provoca relación con la valoración del ámbito 5 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,362$ y $p<0,001$) y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los foros mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 5.

Tabla 129.

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 5 de éstas.

		UTILIDAD ÁMBITO 5											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
CONOCIMIENTO	EAV	R	,560**	,572**	,484**	,534**	,165*	,479**	,529**	,537**	,465**	,553**	,483**
		P	,000	,000	,000	,000	,020	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,471**	,472**	,366**	,490**	,124	,437**	,483**	,470**	,409**	,517**	,418**
		P	,000	,000	,000	,000	,083	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,456**	,518**	,533**	,446**	,102	,467**	,483**	,545**	,460**	,478**	,430**
		P	,000	,000	,000	,000	,154	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,424**	,441**	,352**	,462**	,152*	,408**	,456**	,459**	,353**	,498**	,415**
		P	,000	,000	,000	,000	,034	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,437**	,455**	,398**	,457**	,177*	,452**	,491**	,454**	,421**	,495**	,477**
		P	,000	,000	,000	,000	,013	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,282**	,364**	,308**	,359**	,120	,425**	,392**	,372**	,363**	,406**	,341**
		P	,000	,000	,000	,000	,092	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,373**	,408**	,346**	,455**	,152*	,453**	,494**	,436**	,424**	,484**	,376**
		P	,000	,000	,000	,000	,033	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BT	R	,479**	,498**	,392**	,515**	,086	,434**	,452**	,525**	,410**	,525**	,402**
		P	,000	,000	,000	,000	,230	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BP	R	,378**	,437**	,395**	,445**	,160*	,466**	,477**	,465**	,466**	,506**	,448**
		P	,000	,000	,000	,000	,024	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	W	R	,408**	,421**	,297**	,426**	,103	,378**	,421**	,446**	,338**	,509**	,375**
		P	,000	,000	,000	,000	,149	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	F	R	,361**	,405**	,339**	,458**	,131	,439**	,489**	,403**	,421**	,530**	,504**
		P	,000	,000	,000	,000	,067	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El símbolo * significa que la correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El cotejo entre las variables pertenecientes a la dimensión "Conocimiento de las once herramientas Web 2.0" con las agrupadas en la dimensión "Utilidad de once herramientas Web 2.0

para el ámbito de intervención de la educación en valores y competencia social” observamos los siguientes resultados (ver tabla 129).

- El conocimiento de los entornos de aprendizaje virtuales produce relación con la utilidad del ámbito 5 de forma muy baja con los editores de imágenes ($R=0,165$ y $p=0,020$) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los EAV mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 5.
- El conocimiento de los blogs provoca relación con la utilidad del ámbito 5 de forma baja con los RSE ($R=0,366$ y $p<0,001$) y los BT ($R=0,409$ y $p<0,001$) y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0, excepto los EI. A mayor conocimiento de los blogs mayor utilidad de estos y del resto de herramientas, menos de los editores de imágenes, para el ámbito de intervención 5.
- Conocer las redes sociales y educativas origina relación con la utilidad del ámbito 5 de forma media o moderada con los EAV ($R=0,456$ y $p<0,001$), B ($R=0,518$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,533$ y $p<0,001$), EV ($R=0,446$ y $p<0,001$), BI ($R=0,467$ y $p<0,001$), BV ($R=0,483$ y $p=0,026$), BT ($R=0,545$ y $p=0,049$), BP ($R=0,460$ y $p<0,001$), W ($R=0,478$ y $p<0,001$) y F ($R=0,430$ y $p<0,001$); es decir, a mayor conocimiento de las redes sociales educativas mayor utilidad de estos y del resto de herramientas, menos de los EI, para el ámbito de intervención 5.
- El conocimiento de los editores de video produce relación con la utilidad del ámbito 5 de forma muy baja con los EI ($R=0,152$ y $p=0,034$), baja con RSE ($R=0,352$ y $p<0,001$), BI ($R=0,408$ y $p<0,001$) y BP ($R=0,353$ y $p<0,001$) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los editores de video mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 5.
- El conocimiento en los editores de imágenes provoca relación con la utilidad del ámbito 5 de forma muy baja con los editores de imágenes ($R=0,177$ y $p=0,013$), baja con las redes sociales y educativas ($R=0,398$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los editores de imágenes mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 5.
- Conocer los buscadores de imágenes origina relación con la utilidad del ámbito 5 de forma media o moderada con los buscadores de imágenes ($R=0,425$ y $p<0,001$) y, baja con el resto de herramientas Web 2.0 a excepción de los editores de imágenes; con lo cual, a

- mayor conocimiento de los buscadores de imágenes mayor utilidad de estos y del resto de herramientas, menos los EI, para el ámbito de intervención 5.
- El conocimiento de los buscadores de video produce relación con la utilidad del ámbito 5 de forma muy baja con los EI ($R=0,152$ y $p=0,033$), baja EAV ($R=0,373$ y $p<0,001$), B ($R=0,408$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,346$ y $p=0,017$) y F ($R=0,376$ y $p<0,001$) y, media o moderada de los EV ($R=0,455$ y $p<0,001$), BI ($R=0,453$ y $p<0,001$), BV ($R=0,494$ y $p=0,001$), BT ($R=0,436$ y $p<0,001$), BP ($R=0,424$ y $p<0,001$) y W ($R=0,484$ y $p<0,001$). Por tanto, a mayor conocimiento de los buscadores de video mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 5.
 - El conocimiento de los buscadores de texto provoca relación con la utilidad del ámbito 5 de forma baja con las redes sociales y educativas ($R=0,392$ y $p<0,001$) y los foros ($R=0,402$ y $p<0,001$) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0, a excepción de los editores de imágenes. Por lo que, a mayor conocimiento de los buscadores de texto mayor utilidad de estos y del resto de herramientas, menos los EI, para el ámbito de intervención 5.
 - Conocer los buscadores de presentaciones origina relación con la utilidad del ámbito 5 de forma muy baja con los editores de imágenes ($R=0,160$ y $p=0,024$), baja con los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,378$ y $p<0,001$), las redes sociales y educativas ($R=0,395$ y $p<0,001$) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0; es decir, a mayor conocimiento de los buscadores de presentaciones mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 5.
 - El conocimiento de la wiki produce relación con la utilidad del ámbito 5 de forma baja EAV ($R=0,408$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,297$ y $p<0,001$), BI ($R=0,378$ y $p<0,001$), BP ($R=0,338$ y $p<0,001$), F ($R=0,375$ y $p<0,001$) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0, excepto los EI. A mayor conocimiento de la wiki mayor utilidad de estos y del resto de herramientas, menos EI, para el ámbito de intervención 5.
 - El conocimiento de los foros provoca relación con la utilidad del ámbito 5 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,361$ y $p<0,001$), los blogs ($R=0,405$ y $p<0,001$), las redes sociales y educativas ($R=0,339$ y $p<0,001$) y los buscadores de texto ($R=0,403$ y $p<0,001$) y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0, excepto los editores de imágenes; con otra terminología, a mayor conocimiento de los foros mayor utilidad de estos y del resto de herramientas, menos las EI, para el ámbito de intervención 5.

Tabla 130.

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la valoración en el ámbito 6 de éstas.

			VALORACIÓN ÁMBITO 6										
			EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
CONOCIMIENTO	EAV	R	,567**	,595**	,578**	,458**	,585**	,505**	,513**	,578**	,546**	,474**	,574**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	B	R	,471**	,525**	,444**	,404**	,543**	,462**	,467**	,526**	,478**	,415**	,525**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,506**	,498**	,570**	,419**	,454**	,461**	,484**	,488**	,426**	,445**	,464**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,407**	,449**	,408**	,403**	,545**	,446**	,429**	,510**	,453**	,380**	,492**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,466**	,489**	,435**	,448**	,534**	,470**	,481**	,510**	,497**	,447**	,514**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,360**	,386**	,348**	,378**	,438**	,420**	,439**	,413**	,422**	,402**	,419**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,403**	,482**	,426**	,384**	,556**	,477**	,488**	,506**	,516**	,413**	,487**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BT	R	,494**	,507**	,506**	,369**	,509**	,427**	,471**	,502**	,505**	,397**	,493**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BP	R	,406**	,444**	,390**	,401**	,475**	,469**	,467**	,469**	,494**	,449**	,453**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	W	R	,364**	,429**	,355**	,326**	,487**	,422**	,390**	,496**	,449**	,383**	,474**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
F	R	,350**	,420**	,371**	,390**	,475**	,434**	,436**	,443**	,478**	,438**	,523**	
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Si contrastamos las variables pertenecientes a la dimensión “Conocimiento de las once herramientas Web 2.0” con las agrupadas en la dimensión “Valoración de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural” obtenemos los resultados que se muestran en la tabla 130.

- El conocimiento de los entornos de aprendizaje virtuales produce relación con la valoración del ámbito 6 de forma media o moderada con todas las herramientas Web 2.0. Es decir, a

mayor conocimiento de los EAV mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.

- El conocimiento de los blogs provoca relación con la valoración del ámbito 6 de forma baja con los editores de video ($R=0,404$ y $p<0,001$) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los blogs mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.
- Conocer las redes sociales y educativas origina relación con la valoración del ámbito 6 de forma media o moderada con los EAV ($R=0,506$ y $p<0,001$), B ($R=0,498$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,570$ y $p<0,001$), EV ($R=0,419$ y $p<0,001$), EI ($R=0,454$ y $p<0,001$), BI ($R=0,461$ y $p<0,001$), BV ($R=0,484$ y $p=0,026$), BT ($R=0,488$ y $p=0,049$), BP ($R=0,426$ y $p<0,001$), W ($R=0,445$ y $p<0,001$) y F ($R=0,464$ y $p<0,001$); es decir, a mayor conocimiento de las redes sociales educativas mayor valoración de estas y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.
- El conocimiento de los editores de video produce relación con la valoración del ámbito 6 de forma baja con los EAV ($R=0,407$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,408$ y $p<0,001$), los EV ($R=0,403$ y $p<0,001$) y la W ($R=0,380$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los editores de video mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.
- El conocimiento en los editores de imágenes provoca relación con la valoración del ámbito 6 de forma media o moderada con todas las herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los editores de imágenes mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.
- Conocer los buscadores de imágenes origina relación con la valoración del ámbito 6 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,360$ y $p<0,001$), los blogs ($R=0,386$ y $p<0,001$), las redes sociales y educativas ($R=0,348$ y $p<0,001$), los editores de video ($R=0,378$ y $p<0,001$) y la wiki ($R=0,402$ y $p<0,001$) y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; con lo cual, a mayor conocimiento de los buscadores de imágenes mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.
- El conocimiento de los buscadores de video produce relación con la valoración del ámbito 6 de forma baja con los EAV ($R=0,403$ y $p<0,001$) y EV ($R=0,384$ y $p<0,001$) y, media o moderada de los B ($R=0,482$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,426$ y $p<0,001$), EI ($R=0,556$ y

p<0,001), BI (R=0,477 y p<0,001), BV (R=0,488 y p<0,001), BT (R=0,506 y p<0,001) BP (R=0,516 y p<0,001), W (R=0,413 y p<0,001) y F (R=0,487 y p<0,001); por lo que, a mayor conocimiento de los buscadores de video mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.

- El conocimiento de los buscadores de texto provoca relación con la valoración del ámbito 6 de forma baja con los editores de video (R=0,369 y p<0,001) y la wiki (R=0,397 y p<0,001) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los buscadores de texto mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.
- Conocer los buscadores de presentaciones origina relación con la valoración del ámbito 6 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales (R=0,406 y p<0,001), las redes sociales y educativas (R=0,390 y p<0,001) y los editores de video (R=0,401 y p<0,001) y, media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0; es decir, a mayor conocimiento de los buscadores de presentaciones mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.
- El conocimiento de la wiki produce relación con la valoración del ámbito 6 de forma baja con los EAV (R=0,364 y p<0,001), RSE (R=0,355 y p<0,001), EV (R=0,326 y p<0,001), BV (R=0,390 y p<0,001) y W (R=0,383 y p<0,001); y media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. Por tanto, a mayor conocimiento de la wiki mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.
- El conocimiento de los foros provoca relación con la valoración del ámbito 5 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales (R=0,350 y p<0,001), las redes sociales y educativas (R=0,371 y p<0,001) y los editores de video (R=0,390 y p<0,001) y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; es decir, a mayor conocimiento de los foros mayor valoración de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.

Tabla 131.

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 6 de éstas.

		UTILIDAD ÁMBITO 6										
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F
EAV	R	,553**	,490**	,557**	,524**	,488**	,532**	,496**	,465**	,550**	,536**	,451**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 131. (Continuación)

Correlación bivariada entre la dimensión conocimiento de las once herramientas Web 2.0 y la utilidad en el ámbito 6 de éstas.

		UTILIDAD ÁMBITO 6											
		EAV	B	RSE	EV	EI	BI	BV	BT	BP	W	F	
CONOCIMIENTO	B	R	,455**	,429**	,461**	,423**	,432**	,492**	,439**	,406**	,487**	,454**	,416**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RSE	R	,501**	,470**	,560**	,503**	,428**	,446**	,438**	,452**	,487**	,476**	,485**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EV	R	,404**	,347**	,426**	,404**	,398**	,443**	,387**	,338**	,453**	,407**	,351**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	EI	R	,455**	,409**	,462**	,434**	,449**	,459**	,439**	,357**	,504**	,456**	,462**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BI	R	,307**	,334**	,327**	,344**	,407**	,399**	,380**	,309**	,416**	,360**	,371**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BV	R	,362**	,356**	,430**	,406**	,455**	,503**	,463**	,352**	,518**	,424**	,365**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BT	R	,504**	,476**	,503**	,517**	,443**	,534**	,454**	,451**	,468**	,499**	,430**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	BP	R	,403**	,404**	,406**	,404**	,433**	,430**	,455**	,367**	,475**	,424**	,426**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	W	R	,366**	,329**	,383**	,352**	,353**	,400**	,361**	,340**	,404**	,421**	,317**
		P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
F	R	,374**	,372**	,421**	,374**	,444**	,502**	,427**	,352**	,484**	,445**	,488**	
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Nota. Matriz de resultados de la aplicación de un análisis de relación lineal entre algunas variables del estudio, el cual incluye el coeficiente de correlación Pearson.

Las nomenclaturas empleadas corresponden a EAV = entornos de aprendizaje virtuales, B = blog, RSE = redes sociales y educativas, EV = editores de video, EI = editores de imágenes, BI = buscadores de imágenes, BV = buscadores de video, BT = buscadores de texto, BP = buscadores de presentaciones, W = wiki y, F = foros.

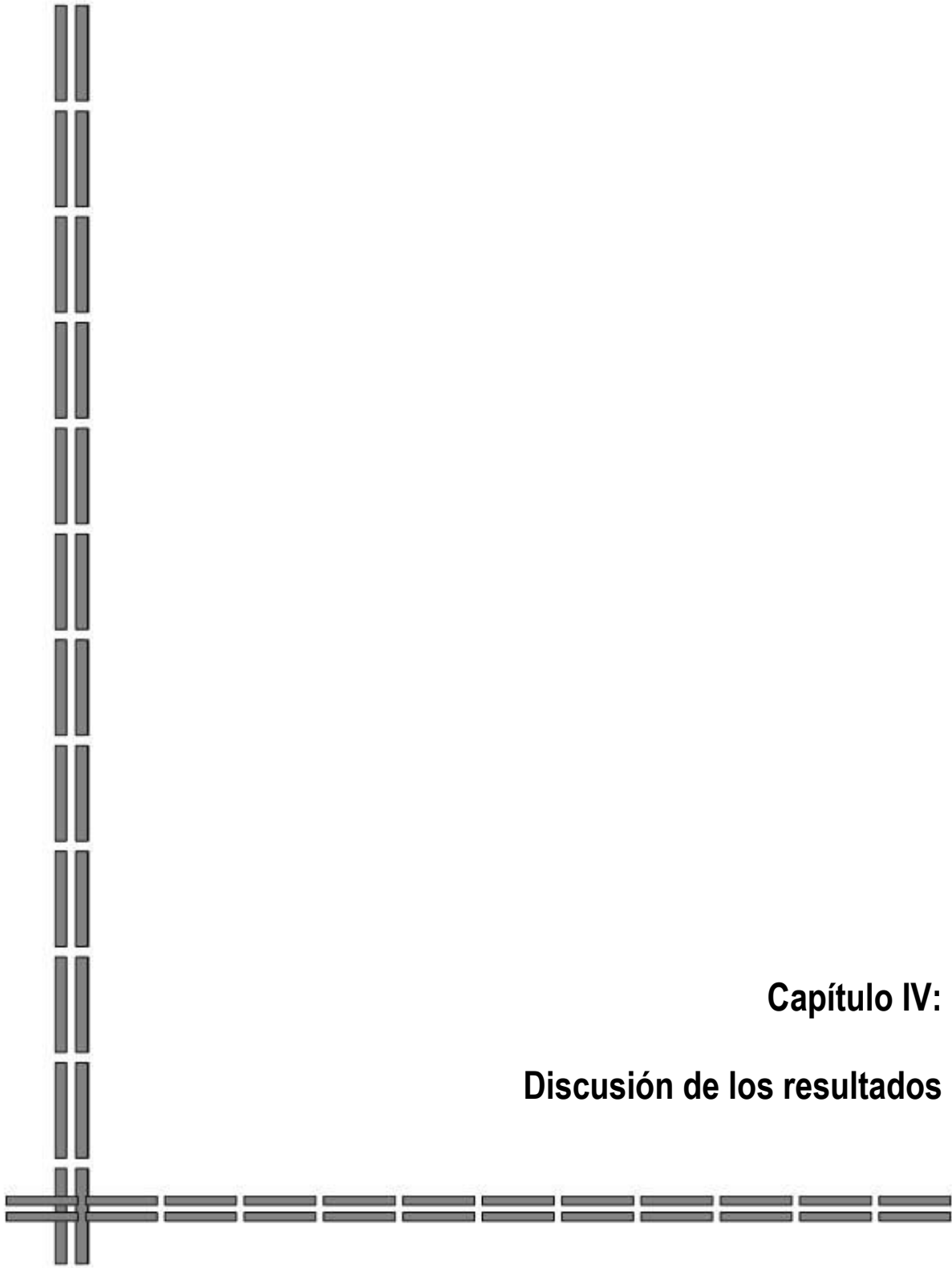
El símbolo ** significa que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El cotejo entre las variables pertenecientes a la dimensión “Conocimiento de las once herramientas Web 2.0” con las agrupadas en la dimensión “Utilidad de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural” observamos los siguientes resultados (ver tabla 131).

- El conocimiento de los entornos de aprendizaje virtuales produce relación con la utilidad del ámbito 6 de forma media o moderada con las restantes herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los EAV mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.

-
- El conocimiento de los blogs provoca relación con la utilidad del ámbito 6 de forma baja con los BT ($R=0,406$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los blogs mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.
 - Conocer las redes sociales y educativas origina relación con la utilidad del ámbito 6 de forma media o moderada con los EAV ($R=0,501$ y $p<0,001$), B ($R=0,470$ y $p<0,001$), RSE ($R=0,560$ y $p<0,001$), EV ($R=0,503$ y $p<0,001$), EI ($R=0,428$ y $p<0,001$), BI ($R=0,446$ y $p<0,001$), BV ($R=0,438$ y $p=0,026$), BT ($R=0,452$ y $p=0,049$), BP ($R=0,487$ y $p<0,001$), W ($R=0,476$ y $p<0,001$) y F ($R=0,485$ y $p<0,001$); es decir, a mayor conocimiento de las redes sociales educativas mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.
 - El conocimiento de los editores de video produce relación con la utilidad del ámbito 6 de forma media o moderada con los RSE ($R=0,426$ y $p<0,001$), BI ($R=0,443$ y $p<0,001$) y BP ($R=0,453$ y $p<0,001$) y, baja con las restantes de herramientas Web 2.0. En otras palabras, a mayor conocimiento de los editores de video mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.
 - El conocimiento en los editores de imágenes provoca relación con la utilidad del ámbito 6 de forma baja de los blogs ($R=0,409$ y $p<0,001$) y los buscadores de texto ($R=0,357$ y $p<0,001$); y media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0. Es decir, a mayor conocimiento de los editores de imágenes mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.
 - Conocer los buscadores de imágenes origina relación con la utilidad del ámbito 6 de forma media o moderada con los buscadores de presentaciones ($R=0,416$ y $p<0,001$) y, baja con el resto de herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de los buscadores de imágenes mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.
 - El conocimiento de los buscadores de video produce relación con la utilidad del ámbito 6 de forma baja con los EAV ($R=0,362$ y $p<0,001$), B ($R=0,356$ y $p<0,001$), EV ($R=0,406$ y $p<0,001$), BT ($R=0,352$ y $p<0,001$) y F ($R=0,365$ y $p<0,001$) y, media o moderada con las RSE ($R=0,430$ y $p<0,001$), EI ($R=0,455$ y $p<0,001$), BI ($R=0,503$ y $p<0,001$), BV ($R=0,463$ y $p<0,001$), BP ($R=0,518$ y $p<0,001$) y W ($R=0,424$ y $p<0,001$); por lo que, a mayor conocimiento de los buscadores de video mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.

- El conocimiento de los buscadores de texto provoca relación con la utilidad del ámbito 6 de forma media o moderada con todas las herramientas Web 2.0; es decir, a mayor conocimiento de los buscadores de texto mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.
- Conocer los buscadores de presentaciones origina relación con la utilidad del ámbito 6 de forma baja de los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,403$ y $p<0,001$), los blogs ($R=0,404$ y $p<0,001$), las redes sociales y educativas ($R=0,406$ y $p<0,001$), los editores de video ($R=0,404$ y $p<0,001$) y los buscadores de texto ($R=0,367$ y $p<0,001$) y, media o moderada con todas las herramientas Web 2.0; es decir, a mayor conocimiento de los buscadores de presentaciones mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.
- El conocimiento de la wiki produce relación con la utilidad del ámbito 6 de forma media o moderada con la W ($R=0,421$ y $p<0,001$); y, baja con las restantes herramientas Web 2.0. A mayor conocimiento de la wiki mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.
- El conocimiento de los foros provoca relación con la utilidad del ámbito 6 de forma baja con los entornos de aprendizaje virtuales ($R=0,374$ y $p<0,001$), los blogs ($R=0,372$ y $p<0,001$), los editores de video ($R=0,374$ y $p<0,001$) y los buscadores de texto ($R=0,352$ y $p<0,001$); y, media o moderada con el resto de herramientas Web 2.0; por lo que, a mayor conocimiento de los foros mayor utilidad de estos y del resto de herramientas para el ámbito de intervención 6.



Capítulo IV:

Discusión de los resultados

En este capítulo se recoge la discusión y reflexión de los resultados obtenidos en la investigación desarrollada. Apoyándonos para su construcción en las teorías y visiones expuestas en el marco teórico o conceptual, relacionando las mismas con los datos obtenidos del análisis descriptivo e inferencial de cada una de las variables de estudio, las interrogantes de investigación e hipótesis y, el problema planteado (Sabariego, 2012a).

La discusión de los resultados se aborda a través de diferentes epígrafes, correspondiendo los mismos, a cada una de las dimensiones que venimos trabajando: “Conocimiento en las once herramientas Web 2.0”, “Uso respecto al ámbito personal en once herramientas Web 2.0”, “Uso relativo al ámbito académico en las once herramientas Web 2.0” y, valoración y utilidad del conjunto de once herramientas Web 2.0 en los ámbitos de intervención del educador social en la educación formal, siendo estos seis: “Educación para la convivencia y resolución de conflictos”; “Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar”; “Dinamización y participación familiar y comunitaria”; “Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado”; “Educación en valores y competencia social” e “Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural”; y añadiendo un capítulo de relación entre dimensiones.

1. Primera dimensión: Conocimiento

Los estándares de competencias TIC, para docentes y otros profesionales que ejercen su labor en el campo educativo elaborado por la UNESCO (2008), señalan como uno de los elementos a trabajar dentro de los planes de estudios es el conocimiento básico de las TIC; abordamos esta premisa, entre otras, a través de la primera cuestión que planteábamos con los interrogantes de investigación de este estudio, la cual hacía referencia al conocimiento, concretamente:

- a) ¿Qué grado de conocimiento posee el alumnado de la titulación de Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) sobre determinadas herramientas Web 2.0?

Los resultados arrojan que los estudiantes han indicado un alto conocimiento en dos de las once herramientas Web 2.0 propuestas en la batería, en concreto, en las redes sociales y educativas y los procesadores de texto, lo cual constata lo indicado por el Centro *Learning & Performance Technologies* (C4LPT) (Hart, 2013), donde se explicita que en el segundo lugar de

esta lista se encuentra la herramienta Google Drive/Docs, y Twitter, Facebook y Edmodo (primer, noveno y vigesimonoveno lugar, respectivamente) como herramientas de aprendizaje más votadas por los docentes y profesionales del campo educativo, entre los que se encuentra el educador social; asimismo, considerando que toda adquisición de conocimiento está contextualizada en algún tipo de actividad social (Gros 2004, párrafo 4), es razonado que las redes sociales y los procesadores de texto, las primeras por tratarse de una herramienta puramente comunicativa y de interacción con la que acceder a la información (Cebrián, 2008), y la segunda un recurso para producir información, que es considerado básico y a nivel usuario en el conocimiento de las TIC (Parlamento y Consejo Europeo, 2006), sean las más conocidas por el alumnado que ha participado en este estudio.

De igual forma, la wiki es señalada en nuestro estudio con un conocimiento bajo, por el contrario uno de los ejemplos más conocido y utilizado de esta herramienta Web 2.0 es Wikipedia, la cual ocupa la posición decimocuarta en la lista elaborada por Hart (2013) para Centro *Learning & Performance Technologies*, mientras que Wikispaces, siendo una plataforma de alojamiento de wiki, ocupa el octogésimo lugar, este hecho nos lleva a pensar que aunque el alumnado conoce la Wikipedia no la engloba como una wiki, por tanto no conoce realmente esta herramienta.

En relación a las hipótesis estadísticas que nos planteábamos referidas a la dimensión conocimiento, la primera de ellas, exponía:

- b) Existen diferencias estadísticamente significativas entre el promedio de conocimiento, de las once herramientas Web 2.0, en función del sexo de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

En este sentido, la investigación realizada por Torres, Monclús, Vidal, Arias y Simón (2012) referente a las competencias digitales en el marco de la Educación Superior divulga, entre una de las conclusiones, que si existen diferencias significativas en el conocimiento de las TIC en función del sexo de los estudiantes pertenecientes a las titulaciones de Ciencias Sociales e Ingenieras; lo cual contradice lo que refleja nuestro estudio, que el conocimiento que posee el alumnado de Grado de Educador Social de la Universidad de Pablo de Olavide sobre la batería de las once herramientas Web 2.0 que venimos estudiando no provoca diferencia en cuanto al sexo.

Algo semejante, en nuestro estudio, ocurre con la investigación llevada a cabo por González Martínez y Ruiz Nova (2013), que indica que el conocimiento de las redes sociales no presenta diferencias estadísticamente significativas relativas al sexo de los futuros docentes, lo cual coincide

con nuestros resultados que proyectan un alto conocimiento de las redes sociales y que este no es susceptible al sexo del alumnado participante.

En definitiva, al considerar que el conocimiento de la Web 2.0 se produce a través de un aprendizaje activo y colaborativo (Freire, 2007), no deben existir diferencias entre mujeres y hombres como refleja el estudio de González Martínez y Ruiz Nova (2013) y el nuestro propio.

Otra de las hipótesis estadísticas contemplaba el curso, la cual indicaba:

- c) Hay diferencias entre el promedio de conocimiento del educador social sobre la batería de once herramientas Web 2.0 en función del curso al que se vinculen los estudiantes del título.

En la batería propuesta de once herramientas seis se ven afectadas por la variable curso, siendo el alumnado de primero el que posee un conocimiento más alto de los entornos de aprendizaje virtuales; de los blogs; de las redes sociales y educativas; de los buscadores de video; de los buscadores de texto y de los foros respecto al resto de estudiantes de los otros cursos (segundo, tercero y cuarto) del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide.

Este hecho, en relación a las redes sociales, coincide con el estudio de Espuny, González, Lleixà y Gisbert (2011), los cuales señalan que el conocimiento en las redes sociales y educativas se ve influido por la edad y por tanto por los cursos académicos.

Asimismo, la investigación realizada por Almerich et al. (2005), señalaba que los profesionales de la educación menores de 35 años presentaban un mayor conocimiento de los recursos tecnológicos que otros grupos de docentes de mayor edad, enfatizando en que este entendimiento va disminuyendo a medida que se avanza hacia esa edad (35 años), lo cual puede indicar que el alumnado más joven ha tenido un aprendizaje o experiencias previas en el campo tecnológico.

Hay que mencionar, además, como revela Cabero (2009) que los nativos digitales poseen más conocimientos tecnológicos, sabiendo navegar con más facilidad que el resto de individuos, hecho que sugiere esta investigación al arrojar mayor grado de conocimiento en los buscadores de video y texto en el alumnado de primero; de igual modo, este autor sugiere que estas generaciones proporcionan un valor afectivo a la tecnología dotándolas de un carácter de interacción social, encajando esta premisa con los resultados obtenidos en el conocimiento medio – alto de los blogs y foros por los estudiantes de primero en relación a los restantes curso del Grado de Educador Social.

La tercera de las hipótesis estadísticas que proponíamos, en relación a la dimensión conocimiento, indicaba:

- d) Es condicionante de diferencias la procedencia de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del conocimiento de las once herramientas Web 2.0.

El análisis de comparaciones entre medias en relación al conocimiento de este conjunto de herramientas Web 2.0 y la procedencia del alumnado del Grado de Educador Social solo refleja diferencias estadísticamente significativas en los buscadores de imágenes y en los buscadores de video en las personas que son originarios de zonas rurales.

La explicación a este resultado proviene, en parte, de las características de la muestra, dado que la mayoría de las personas procedentes de ámbito rural emplean para su conexión a Internet una red de carácter público y, teniendo en cuenta el Informe anual de 2013, emitido por la Secretaria de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información, del Ministerio de Industria, Energía y Turismo del Gobierno de España, el cual indica que “la proliferación de nuevos dispositivos móviles y la evolución de la conectividad a través de banda ancha están marcando un ritmo de cambio vertiginoso en la industria de distribución de contenidos digitales” (Urueña, 2014 p. 247). Esta asonancia ha provocado un crecimiento masivo de tráfico de video e imágenes a través de Internet y del móvil de estos contenidos digitales; lo cual corresponde con la descripción de nuestra muestra, dado que el alumnado de Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide que más emplean la red pública utilizan el móvil y, los que provienen de ámbito rural, poseen un mayor conocimiento de los recursos tecnológicos buscadores de imágenes y buscadores de video, aceptando que el conocimiento en la Web 2.0 se sumerge en la gestión del mismo de tal forma que podamos acceder e intervenir en la realidad, porque tienen un acceso a Internet más ubicuo a través del móvil y la red pública.

Otra de las hipótesis estadísticas consideraba la variable tipo de vivienda, la cual exponía:

- e) Existe una diferencia entre el promedio de conocimiento de la batería de once herramientas Web 2.0, en función del tipo de vivienda en la que reside el alumnado del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

No existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias, entre el tipo de vivienda en la que reside o habita el alumnado participante y el conocimiento de la batería de herramientas Web 2.0 que poseen, este hecho es debido principalmente a que los aspectos

sociodemográficos no son condicionantes de diferencias en la sociedad democrática y desarrolladas donde se ha realizado este estudio (Castaño Muñoz, 2010).

La siguiente hipótesis estadística que abordamos es:

- f) Hay diferenciación entre el promedio de conocimiento del conjunto de once herramientas Web 2.0 en el alumnado que emplea el móvil, el Pc o la Tablet para conectarse a Internet.

En 2013, la empresa pública *Comscore*, que entre sus líneas de actuación laboral analiza la medición de la navegación de las personas en el mundo digital, reveló, en su informe sobre el mercado digital español, que en diciembre de 2012 más del 80% de los teléfonos adquiridos por los españoles con una edad comprendida entre los 15 y 34 años eran smartphones; a la vista de estos datos es lógico que en nuestro estudio los resultados obtenidos revelen que el alumnado que emplea el móvil como dispositivo habitual para su conexión a Internet posea un mayor conocimiento de toda la batería de herramientas Web 2.0 propuestas (entornos de aprendizaje virtuales; blog; redes sociales y educativas; editores de video; editores y buscadores de imágenes; editores y buscadores de video; buscadores de texto; buscadores de presentaciones; wiki y foros).

Es un hecho indiscutible que los dispositivos móviles se han incorporado a la sociedad con un consumo y crecimiento exponencial en el tiempo, es normal observar, cada vez con más asiduidad, a jóvenes y adultos con los denominados smartphones, esta circunstancia ha generado diversas reuniones científicas (talleres, simposio, foros, etc.), durante los últimos años, promovidas por la UNESCO (2013b) sobre el aprendizaje móvil en el ámbito educativo, como una nueva vía para la consecución de los objetivos fundamentales del compromiso mundial de una Educación para Todos (UNESCO, 2000).

Precisamente, este organismo internacional (UNESCO, 2013b) indica las ventajas que produce el empleo de los dispositivos móviles en el aprendizaje, tanto en el conocimiento de las TIC propiamente dichas, entre las que destaca las herramientas Web 2.0, como de cualquier materia o asignatura, dado que su carácter inalámbrico y ubicuo favorece su acceso en cualquier tiempo o momento, transformándose en un elemento muy potente para la educación y, concretamente para la generación de conocimiento.

Otra de las hipótesis estadísticas para obtener inferencias basadas en el cálculo de probabilidades atiende la variable frecuencia de acceso, que se presentaba en los siguientes términos:

- g) Es condicionante de diferencia la frecuencia en el acceso a Internet, tanto por días a la semana como por horas al día, de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del conocimiento, de las determinadas herramientas Web 2.0.

Los estudiantes que emplean una conexión pública y además se conectan con mayor asiduidad (todos los días de la semana y más de cinco horas al día) poseen un mayor conocimiento del conjunto de las once herramientas Web 2.0 propuestas, en especial de las redes sociales y educativas y de los blogs, tal y como señalan Domínguez y Llorente (2009, p.111) “las tecnologías Web 2.0 son recursos muy valiosos en la construcción del conocimiento y en los procesos de aprendizaje social”, dado que las mismas desarrollan un aprendizaje más colaborativo, comunicativo y funcional, el cual se ve potenciado por la práctica y la experiencia frecuente.

La última de las hipótesis estadísticas que proponíamos, en relación a la dimensión conocimiento, apuntaba:

- h) Subsiste una diferencia entre el promedio de conocimiento en los estudiantes que acceden a través de una conexión pública y, de los que emplean la conectividad privada.

En relación al análisis de comparaciones entre medias en relación al conocimiento de este conjunto de herramientas Web 2.0 y el tipo de conexión con la que acceden a la red, los resultados reflejan que el conocimiento más alto recae en las personas que emplean el acceso público, predominando un mayor conocimiento en redes sociales y educativas, blog, buscadores de imágenes, buscadores de texto, wiki y foros.

La justificación de este conocimiento es debida a que mayoritariamente las personas que se conectan a través de una conexión o red pública suele emplear un dispositivo móvil o portátil (ordenadores portátiles, móviles, Tablet) que posibilitan una naturaleza de carácter ubicuo, propagada y más generalizable. Estas particularidades de la red pública favorecen un conocimiento más encaminado al desarrollo del capital humano (Castaño Muñoz, 2010) apoyándose en tipologías de herramientas Web 2.0 para gestionar el aprendizaje de manera más comunicativa, colaborativa y de interacción (Cabero, 2009; Lara, 2009; Leiva, 2012; 2013b; McGee y Díaz, 2007).

En definitiva, los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo Olavide que se conectan principalmente a una red pública, al utilizar dispositivos portátiles, poseen un conocimiento

más alto de herramientas Web 2.0 (redes sociales y educativas, blog, buscadores de imágenes, buscadores de texto, wiki y foros) que favorecen la comunicación, la colaboración y la interacción.

Atendiendo a los resultados obtenidos en este estudio, los estudiantes del grado de educador social conocen las herramientas Web 2.0 lo cual facilitará su aplicación en la intervención socioeducativa formal a través de la elaboración y diseño de proyectos, programas y planes que favorezcan las relaciones en los centros educativos con estas herramientas.

En este sentido, esta investigación complementa a la experiencia didáctica realizada por López Meneses, Llorent y Fernández Márquez (2013) y a la investigación de corte cualitativo basada en un proyecto de innovación de López Meneses et al. (2012), en las cuales, entre otros aspectos, se considera el conocimiento de las herramientas Web 2.0 en los estudiantes del Grado de Educador Social como los blogs o las wikis.

2. Segunda dimensión: Uso personal

El Parlamento y el Consejo Europeo (2006/962/CE) señalaban que la incorporación de las TIC en todos los aspectos cotidianos del individuo (trabajo, ocio y comunicación) obligaba a la adquisición, desarrollo y progreso de la competencia digital, la misma profundiza en un uso seguro y crítico de las herramientas Web 2.0, como aplicaciones que favorecen el uso de Internet.

Asimismo, el Plan de Inclusión Digital y Empleabilidad propuesto por Ministerio de Industria, Energía y Turismo del Gobierno de España, a través Secretaria de Estado de Telecomunicaciones y para la sociedad de la Información (2013) sostiene que “hoy es casi imprescindible conseguir que todo ciudadano esté capacitado para vivir y trabajar en la Sociedad de la Información” (p. 6), propiciando un uso personal de los medios tecnológicos.

Seguidamente, reflexionamos sobre el uso personal que indican los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide, a través de la segunda cuestión que planteábamos con los interrogantes de investigación de este estudio, la cual hacía referencia a esta tipología de aplicación, en concreto:

- a) ¿Qué frecuencia de uso en el ámbito personal realizan los estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) que estudian en los cuatro cursos de la titulación de Grado en Educador Social de once herramientas Web 2.0?

El alumnado de los cuatro cursos del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide usa de forma personal casi siempre las redes sociales y educativas y, los buscadores de texto, considerando que “no en vano la web 2.0 también es denominado por otros como la red social, ya que el uso y rol dentro de la red ha pasado de ser consumidores para convertirse en generadores de contenido, asumiendo de esta manera un rol activo” (Colmenares y Barroso, 2013 p. 44).

Los resultados esperados no han sorprendido, dado que las redes sociales se han convertido en un medio tecnológico de uso frecuente entre la población, concretamente, en 2013 los más participativos son los estudiantes (94,8%) y los jóvenes de 16 a 24 años (94,5%) como señala el INE (2013), asimismo, esta institución nacional publica que las personas relacionadas laboralmente con el sector tecnológico, utilizan las redes de ámbito profesional en un 47,1%, estos datos se asemejan al estudio de Torres et al. (2012) y al nuestro propio, dado que la muestra participante en esta investigación tiene una edad media de 22,23 años y son estudiantes con asignaturas de tecnología en aplicación a su futuro campo laboral.

De esta forma, las redes sociales están presentes en la Web 2.0 como herramientas que proporcionan comunicación e información, como refleja el estudio de Rial, Gómez, Braña y Varela (2014) que manifiesta que entre los usos de este recurso destaca la comunicación e interacción con amigos y familia (67,5%) y la visión de fotos, chateo y comentarios (33,6%). Al igual, que en el estudio de estos autores, en el nuestro, los participantes también indican un uso personal, referido a un empleo, particular, social, de ocio y disfrute, de las redes sociales y educativas.

En relación a los buscadores de texto, el INE (2013) señala que el 97,1% de los internautas usan los buscadores para acceder a distintos tipos de información, hecho que corrobora los resultados de nuestro estudio al reflejar que los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide usan de manera personal los buscadores de texto (Google, Yahoo, ask o bing).

Los resultados extraídos de la investigación solo reflejan la realidad que está aconteciendo en las sociedades democráticas, en especial entre los jóvenes, donde las personas necesitan comunicar y expresar sus vivencias para que su círculo más próximo sea participe de sus logros, frustraciones y emociones, del mismo modo, precisan estar informados para controlar las situaciones que ocurren en su entorno, tanto próximo como alejado, característica esencial de las sociedades del siglo XXI, en las que la información es infinita, variable y móvil.

Referente a una de las hipótesis estadísticas que nos planteábamos sobre la dimensión uso personal, se indicaba:

- b) Existen diferencias estadísticamente significativas entre el promedio de uso personal, de las once herramientas Web 2.0, en función del sexo de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

No existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre el sexo del alumnado participante y el uso personal de la batería de herramientas Web 2.0 propuesta, este resultado es similar a los encontrados en la investigación realizada por González Martínez y Ruiz Nova (2013), quienes señalan que la competencia digital y, uno de sus elementos el uso de los medios tecnológicos, no provoca diferencias en cuanto al género del alumnado universitario, al cual corresponden los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide que han participado en nuestro estudio.

Otra de las hipótesis estadísticas consideraba la variable curso, la cual señalaba:

- c) Hay diferencias entre el promedio del uso personal que realiza el educador social de once herramientas Web 2.0 en función del curso al que se vinculen los estudiantes del título.

Los resultados que arroja nuestro estudio indican que el alumnado de primero usa personalmente con mayor frecuencia los recursos tecnológicos: entornos de aprendizaje virtuales; redes sociales y educativas; buscadores de texto; wiki; y foros en comparación con el resto de los cursos del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide.

Como señala Castaño Muñoz (2010), los recursos tecnológicos producidos por la Web 2.0 son utilizados con mayor frecuencia por los estudiantes más jóvenes, aun considerando la homogeneidad de estos en relación a su edad, “esta variable juega un papel importante en su uso, ya que los alumnos más jóvenes usan con mayor frecuencia la Web 2.0” (p. 6).

Si reflexionamos sobre las herramientas Web 2.0 que provocan diferencias entre su uso personal y el curso al que se adscriben los estudiantes, podemos distinguir que mayoritariamente son de tipología comunicativa, colaborativa e informacionales (Cabero, 2009; Lara, 2009; Leiva, 2012; 2013; McGee y Díaz, 2007), lo cual demuestra las tendencias actuales producidas por la sociedad de la información, dado que en las mismas “las comunicaciones son extraordinariamente diversas y envían mensajes destinados a segmentos específicos de la audiencia en respuesta a los diferentes deseos de esos segmentos” (Castells, 2001 p. 48).

En definitiva, la ubicuidad que permiten algunos de los dispositivos tecnológicos (móvil, Tablet, ordenadores portátiles, etc.) facilita el uso personal de determinadas herramientas Web 2.0 (Salinas, 2005), entre ellas los entornos de aprendizaje virtuales que posibilitan el aprendizaje de forma autónoma sin límite de tiempo ni espacio (Cabero y Marín, 2012; Marín, Negre y Pérez, 2014); las redes sociales y educativas que favorecen la interacción entre iguales, amigos y con el entorno familiar (Rial et al., 2014); los buscadores de texto que se convierten en una herramienta poderosa para el acceso a la información más relevante y de diversa tipología; la wiki y los foros que benefician la cooperación y colaboración entre los individuos sobre cualquier aspecto o tema de la realidad; siendo, precisamente, los jóvenes los usuarios más frecuentes de forma propia por su naturaleza de nativos digitales (Cabero, 2009).

Entre las hipótesis estadísticas que nos planteábamos sobre la dimensión uso personal, encontramos la referida a la procedencia del alumnado:

- d) Es condicionante de diferencias la procedencia de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del uso personal que realizan de las once herramientas Web 2.0.

Los estudiantes universitarios presentan un perfil bastante homogéneo respecto a sus características sociodemográficas, aun procediendo de zonas rurales o urbanas; esta circunstancia en parte es debida al avance en las infraestructuras tecnológicas, nos referimos, en concreto, al acceso a Internet a través de la banda ancha (Urueña, 2014), dado que el aumento en la cobertura de este servicio provoca que no exista diferencias entre los sujetos de diferentes zonas geográficas. Esta premisa es, sin duda, la explicación de los resultados obtenidos, los cuales reflejan que no provoca diferencia significativa el análisis comparativo de medias entre la procedencia de los estudiantes de Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide y el uso personal que realizan de la batería de las once herramientas Web 2.0 propuestas.

La cuarta de las hipótesis estadísticas que proponíamos, en relación a la dimensión uso personal, indicaba:

- e) Existe una diferencia entre el promedio del uso personal de la batería de once herramientas Web 2.0, en función del tipo de vivienda en la que reside el alumnado del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

En este sentido, la investigación de Castaño Muñoz (2010) señala que aun mostrando elementos diferenciadores en el alumnado universitario, existen factores que homogeneizan a este

grupo, entre ellos indica los aspectos sociodemográficos; considerando en los mismos el tipo de vivienda en la que se reside, en la discusión de esta hipótesis estadística, la cual no se cumple dado que los resultados de nuestra investigación arrojan que el análisis comparativo de medias entre la residencia en la que habita los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide y el uso personal que realizan de la batería de herramientas Web 2.0 propuesta, no es estadísticamente significativa.

La siguiente hipótesis estadística que abordamos es:

- f) Hay diferenciación entre el promedio del uso personal de once herramientas Web 2.0 en el alumnado que emplea el móvil, el Pc o la Tablet para conectarse a Internet.

Como se ha señalado hasta ahora, el avance de las infraestructuras, el desarrollo y el progreso de los dispositivos tecnológicos y la evolución en las tendencias, preferencias y necesidades de la población en las sociedades desarrolladas y democráticas ha modificado los usos y la sinergia que reclaman las personas, en especial los jóvenes.

En este sentido, el aumento del uso de los móviles y las Tablets (INE, 2013) ha propiciado el incremento del acceso a Internet, favoreciendo el empleo de aplicaciones y recursos que se basan en la Web.

Los resultados de nuestro estudio, no se alejan de las tendencias actuales, cuyo datos arrojan que los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide que utilizan el móvil como dispositivo más habitual para su acceso a Internet, usan frecuentemente los blogs; las redes sociales y educativas; los editores de video; los editores de imágenes; los buscadores de imágenes; los buscadores de video; los buscadores de texto; los buscadores de presentaciones; la wiki; y los foros, con carácter personal.

Considerando que las mismas se enmarcan dentro de la tipología comunicativa, colaborativa e informacional (Cabero, 2009; Lara, 2009; Leiva, 2012; 2013; McGee y Díaz, 2007), aspectos que demandan las sociedades del siglo XXI (Castells, 2001). No obstante, debemos reseñar, que es precisamente la ubicuidad del móvil lo que posibilita un acceso continuado y prologando de acceso a Internet, donde esencialmente se encuentran estas aplicaciones tecnológicas; en el caso de las redes sociales y educativas, el estudio realizado por González Martínez y Ruiz Nova (2013) indica que Facebook, como ejemplo de esta herramienta Web 2.0, es utilizada con un frecuencia regular entre los estudiantes participantes, apuntando que es un hecho lógico al ser conocida por todos debe ser usada, condicionando el uso al conocimiento.

Esta premisa concuerda con los resultados extraídos de nuestro estudio, dado que, a excepción de los entornos de aprendizaje virtuales, las diez restantes herramientas Web 2.0, también eran marcadas como conocidas por los estudiantes que utilizan el móvil.

Otra de las hipótesis estadísticas consideraba la variable frecuencia de acceso, la cual exponía:

- g) Es condicionante de diferencia la frecuencia en el acceso a Internet, tanto por días a la semana como por horas al día, de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del uso personal, de las determinadas herramientas Web 2.0

La frecuencia en el acceso a Internet, tanto en días como en horas, es condicionante del uso personal que realizan los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide de las once herramientas Web 2.0 presentadas.

En este sentido, los futuros educadores sociales indican que a mayor frecuencia en el acceso a Internet (tanto en días a la semana como en horas al día) realizan un mayor uso personal de los recursos tecnológicos: entornos de aprendizaje virtuales; blogs; las redes sociales y educativas; los editores de video; los editores de imágenes; los buscadores de imágenes; los buscadores de video; los buscadores de texto; los buscadores de presentaciones; la wiki; y los foros.

La explicación más plausible es que la disposición de estas herramientas tecnológicas se halla en el acceso a Internet, dado que se desenvuelven en la red, esta circunstancia se ve fortalecida por la ubicuidad de los dispositivos de conexión, entre los que destaca el móvil, el mismo beneficia un acceso a la red en cualquier momento y espacio, por tanto, al uso frecuente de estas herramientas. En este sentido, en el informe de Urueña (2014) se refleja que la “consulta de wikis (como Wikipedia) o enciclopedias en línea para obtener conocimientos sobre cualquier tema” (p.98), debe entenderse como una mezcla entre la formación y la información más propia del ocio o el entorno personal.

En definitiva, los dispositivos móviles y portátiles condiciona la frecuencia de acceso a Internet (INE, 2013), si la misma es alta, todos los días y más de 5 horas, favorece el uso personal, con carácter informativo, de ocio, de entretenimiento de las herramientas Web 2.0.

Por último, de las hipótesis estadísticas que proponíamos, en relación a la dimensión uso personal, se apuntaba:

- h) Subsiste una diferencia entre el promedio del uso personal que realizan los estudiantes que acceden a través de una conexión pública y, de los que emplean la conectividad privada.

Si, subsiste la diferencia entre el promedio de uso personal que realizan, de nueve de las once herramientas Web 2.0, los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide que acceden a través de una conexión pública respecto a los que emplean la red privada.

La representación del uso personal supone la realización de todas aquellas actividades que tienen que ver con el ámbito más particular del sujeto, nos referimos al entretenimiento; ocio; información; diversión; esparcimiento; pero, también, a la formación o aprendizaje que efectúa por afición o interés propio. Atendiendo a esta conceptualización, cobra mayor importancia los datos extraídos de este estudio, los mismos indican que los estudiantes participantes usan de forma personal: los blogs; las redes sociales y educativas; los editores de video; los editores de imágenes; los buscadores de imágenes; los buscadores de video; los buscadores de presentaciones; la wiki; y los foros accediendo desde una conexión de carácter público, lo cual se asemeja a los datos del estudio de García del Castillo, et. al. (2008), que señala que los estudiantes universitarios se conectan con mayor frecuencia en la universidad (conexión pública) y que realizan un uso prioritariamente de ocio.

La conexión de carácter pública supone una explotación ilimitada de conectividad a Internet, con la finalidad de promocionar la competencia digital, la mayoría de las administraciones públicas (ayuntamientos, universidades, bibliotecas, etc.) disponen de este servicio para sus usuarios o ciudadanos. De la misma forma, las empresas que se dedican al sector servicios (cafeterías, hoteles, estaciones de transporte) cuentan, entre sus ofertas, con conexión gratuita al contratar sus paquetes de productos, esta se asemeja a la naturaleza del acceso público; estas circunstancias han favorecido y benefician el uso personal de las aplicaciones enraizadas en Internet, como son las herramientas Web 2.0.

En definitiva, el uso personal que realicen los futuros educadores sociales de las herramientas Web 2.0, entendidas como un instrumento para el entretenimiento y el ocio desde este ámbito, condicionará su competencia digital, la cual no solo le facilitará su acceso a las sociedades del siglo XXI, caracterizadas por el auge tecnológico, sino que la misma es absolutamente necesaria

en su posterior labor profesional en el campo educativo formal. López Meneses y Esteban (2008) consideran que

Los profesionales de la acción socioeducativa tienen que diseñar y elaborar proyectos de ámbito social que utilicen estas nuevas tecnologías telemáticas para responder de una forma óptima a las demandas y necesidades de la población. También utilizar y reflexionar sobre éstas que, inexorablemente, se perfilan como instrumentos muy interesantes en el ejercicio profesional al ofrecer, entre otras, la oportunidad de comunicar, compartir y colaborar entre millones de personas en un mundo interconectado (p. 260).

3. Tercera dimensión: Uso académico

Las titulaciones universitarias actuales, entre la que se encuentra el Grado de Educación Social, reclaman la incorporación de nuevos patrones en el proceso de enseñanza – aprendizaje, tales como los recursos, la metodología, los espacios y tiempos, etc. (ANECA, 2005a; Marín y Cabero, 2010); estas nuevas estrategias pedagógicas conducen a la incorporación de las TIC al espectro educativo universitario, en concreto a las herramientas Web 2.0 (Cabero y Marín, 2012).

Esta inclusión de los recursos tecnológicos impregnan todo el aparato educativo de forma transversal (ANECA, 2005a), en especial su carácter instrumental y didáctico en el aprendizaje del alumnado, atendiendo a este escenario hemos considerado necesario abordar el uso académico que realiza el alumnado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide de las once herramientas Web 2.0 propuestas, seguidamente reflexionamos sobre este aspecto a través de la tercera cuestión que planteábamos con los interrogantes de investigación de este estudio, la cual hacía referencia al uso académico, concretamente:

- a) ¿Con qué asiduidad usa este alumnado en el ámbito académico las herramientas Web 2.0: entornos de aprendizaje virtuales, blogs, redes sociales y educativas, editores de video, editores de imágenes, buscadores de imágenes, buscadores de video, buscadores de texto, buscadores de presentaciones, wiki y foros?

Los resultados reflejan que el alumnado, del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide, usa normalmente con carácter académico: los entornos de aprendizaje virtuales; los blogs; las redes sociales y educativas; los editores de video; los editores de imágenes; los

buscadores de imágenes; los buscadores de video; los buscadores de texto; los buscadores de presentaciones; y los foros. Mientras que la wiki es usada académicamente de forma regular.

“Resulta indispensable concienciar y transmitir a los presentes y futuros educadores sociales de la importancia de dominar las TIC para su formación y solvencia profesional” (Martínez González, 2004 p. 243), como hemos mencionado, con anterioridad, las herramientas Web 2.0 se utilizan de forma frecuente en las instituciones universitarias (Marín y Cabero, 2010) con una doble intencionalidad, por un lado, como aprendizajes instrumentales propios para desarrollar, adquirir y progresar en la competencia digital de los graduados, y por otro como recursos didácticos que favorecen el conocimiento de otros saberes. En este sentido, cobra mayor importancia, el estudio de Castaño Muñoz, Duart y Sancho (2015) que indica que:

La web 2.0 es el uso más relacionado con la interacción en el aprendizaje y pese a que en el 2005 era un uso minoritario y aún no se habían extendido las redes sociales, el hecho de usar blogs, colgar información para compartir y recibir información vía RSS refleja un perfil de estudiante interactivo, que comparte la filosofía de la web 2.0 y de aprendizaje en red e interactivo (p. 32).

De acuerdo con lo expresado por estos autores, se reflejan coincidencias con los resultados de nuestro estudio, dado que los mismos arrojan un uso académico de diez de las once herramientas Web 2.0 propuestas, que suponemos emplean de forma interactiva para un aprendizaje más eficiente.

Por último, cabe señalar la frecuencia en el uso académico que comportan los entornos virtuales de aprendizaje, dado que los mismos tienen “la función de apoyar el proceso de enseñanza – aprendizaje” (Ampudia y Trinidad, 2012 p. 34), a través de diversas herramientas (comunicación; productividad; y del estudiante) que lo configuran (Marín y Maldonado, 2010), favoreciendo el acceso del estudiante al aprendizaje interactivo.

Referente a las hipótesis estadísticas que nos planteábamos en relación a la dimensión uso académico, la primera de ellas, exponía:

- b) Existen diferencias estadísticamente significativas entre el promedio de uso académico, de las once herramientas Web 2.0, en función del sexo de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

No existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre el sexo del alumnado del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo Olavide y el uso académico de la batería de herramientas Web 2.0; en este sentido, el estudio realizado por González Martínez y Ruiz Nova (2013), considerando el uso académico de las redes sociales, arroja los mismos resultados que nuestra investigación, y que la variable sociodemográfica relativa al género de los participantes la cual no representa diferencia en el uso académico.

Una de las hipótesis estadísticas contemplaba el curso, la cual indicaba:

- c) Hay diferencias entre el promedio del uso académico de la batería de once herramientas Web 2.0 en función del curso al que se vinculen los estudiantes del título.

Los resultados que arroja nuestro estudio indican que el alumnado de primero usa normalmente, de forma académica las herramientas Web. 2.0: entornos de aprendizaje virtuales; blogs; redes sociales y educativas; buscadores de texto; wiki; y foros en comparación con el resto de los cursos del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide.

En el caso concreto de las redes sociales y educativas, el estudio llevado a cabo por Espuny et al. (2011), indica que la edad es una variable sensible en relación al uso académico de estas herramientas Web 2.0, lo cual coincide con los datos de nuestro estudio en relación a este recurso tecnológico.

Por otro lado, la investigación llevada a cabo por Marín y Maldonado (2010) refleja que los foros, aunque dentro de las plataformas de teleformación, son usados académicamente por el alumnado de primero normalmente; sin embargo, aunque este estudio no realiza ninguna comparativa con los restantes cursos académicos, con respecto a este recurso tecnológico, como sugieren estas autoras, es empleado por los estudiantes de primero para su proceso de enseñanza - aprendizaje.

Al mismo tiempo, en relación a los entornos de aprendizaje virtuales, el trabajo realizado por Marín y Reche (2012) señala que el alumnado de primero, de una de las titulaciones del ámbito de las Ciencias Sociales, usa moderadamente este recurso como apoyo para su aprendizaje.

No obstante, si consideramos las herramientas Web 2.0 que han sido significativas, en la comparativa entre el curso de los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide y el uso académico que hacen de las mismas, observamos que las mismas están orientadas a la colaboración, la publicación, la comunicación y la interacción (Cabero, 2009; Lara, 2009; Leiva, 2012; 2013; McGee y Díaz, 2007); una explicación plausible para estos resultados podría ser que

las mismas concurren en un aprendizaje cooperativo y colaborativo, donde se potencia la ayuda entre iguales en el conocimiento y se favorece la experiencia de cada uno para un resultado académico común, “este hecho refleja un cambio cultural en el uso de internet donde los jóvenes adoptan en mayor medida la interacción online como parte de su vida y extrapolan esta dinámica al aprendizaje” (Castaño Muñoz et al., 2015).

La tercera de las hipótesis estadísticas que proponíamos, en relación a la dimensión uso académico, indicaba:

- d) Es condicionante de diferencias la procedencia de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del uso académico que realizan de las once herramientas Web 2.0.

Apoyándonos nuevamente en el estudio de Castaño Muñoz (2010), podemos confirmar los resultados obtenidos en nuestro estudio, el cual refleja que no existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre la procedencia del alumnado participante y el uso académico de la batería de herramientas Web 2.0.

La lectura de este resultado es clara, en las sociedades desarrolladas del siglo XXI no es una variable sensible el origen rural o urbano de los sujetos estudiados, dado que los contextos se igualan, sobre todo en relación de infraestructuras y medios del sector educativo.

Otra de las hipótesis estadísticas consideraba la variable tipo de vivienda, la cual exponía:

- e) Existe una diferencia entre el promedio del uso académico de la batería de once herramientas Web 2.0, en función del tipo de vivienda en la que reside el alumnado del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Al igual que en la anterior hipótesis estadística, el estudio de Castaño Muñoz (2010) apoya nuestra premisa relativa a los factores demográficos, los cuales no provocan diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre el tipo de vivienda en la que residen los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide y el uso académico que realiza de la batería de herramientas Web 2.0.

Esta circunstancia, puede explicarse de forma sencilla, los estudiantes universitarios tienen el mismo acceso a Internet, y por tanto a las herramientas Web 2.0 sea cual sea su vivienda, debido en gran medida a la cobertura ADSL que tienen los países desarrollados (Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la sociedad de la Información, 2014), en concreto España; el gozar de una conexión continuada implica la no existencia de dificultades a la hora de usar académicamente

los recursos tecnológicos estudiados, considerando además, que los espacios académicos (universidades, bibliotecas, centros cívicos, etc.) cuenta, en la actualidad, con infraestructuras y medios para un uso prologando en la conectividad.

La siguiente hipótesis estadística que abordamos es:

- f) Hay diferenciación entre el promedio del uso académico de algunas herramientas Web 2.0 en el alumnado que emplea el móvil, el Pc o la Tablet para conectarse a Internet.

El acrecentamiento del uso de los móviles y las Tablet (INE, 2013) ha favorecido el aumento del acceso a Internet, amparando el empleo de aplicaciones y recursos que se basan en Internet, estos teléfonos inteligentes o smartphones adquiridos por los jóvenes (ComScore, 2013) se acercan a los entornos académicos, casi, para cualquier actividad.

Este empleo de los dispositivos portátiles (móviles, Tablet, ordenadores portátiles, etc.) se ve influenciado por las infraestructuras y coberturas que existen en los entornos universitarios, concretamente, en las universidades, beneficiando el uso académico de cualquier recursos tecnológico en las aulas y espacios escolares.

Las tendencias actuales influyen en los resultados de nuestro estudio, el cual arroja que los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide que utilizan el móvil como dispositivo más habitual para su acceso a Internet, usan frecuentemente: los entornos de aprendizaje virtuales; los blogs; las redes sociales y educativas; los editores de video; los editores de imágenes; los buscadores de imágenes; los buscadores de video; los buscadores de texto; los buscadores de presentaciones; la wiki; y los foros, de manera académica.

Conviene subrayar, que es indispensable la ubicuidad del móvil en el acceso continuado y prologando de acceso a Internet, donde esencialmente se encuentran estas aplicaciones tecnológicas, aunque las universidades cuenten en la actualidad con dispositivos tecnológicos (Barroso y Cabero, 2013), el alumnado tiende a utilizar sus propios aparatos digitales, tanto dentro como fuera de los espacios universitarios, por la accesibilidad a la red. Este escenario, de preferencias, incita al empleo de los móviles como dispositivo para el trabajo académico del alumnado, el cual se ayuda de las herramientas Web 2.0 para su aprendizaje y formación reglada.

Otra de las hipótesis estadísticas atiende la variable frecuencia de acceso, que se presentaba en los siguientes términos:

- g) Es condicionante de diferencia la frecuencia en el acceso a Internet, tanto por días a la semana como por horas al día, de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del uso académico, de las determinadas herramientas Web 2.0.

Si, la frecuencia en el acceso a Internet condiciona el uso académico que los estudiantes del Grado de Educador Social realizan de las aplicaciones Web 2.0 propuestas.

En primer lugar, debemos contextualizar el escenario que se dibuja, los estudios universitarios actuales, los Grados, propician un aprendizaje más colaborativo y cooperativo atendiendo a las exigencias del EEES, esto supone un cambio en las metodologías, recursos, actividades y organización de las condiciones espacio – temporales, en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Cabero y Marín, 2012; Domínguez y Llorente, 2009), es precisamente este cambio en el paradigma educativo lo que impulsa el empleo de recursos tecnológicos, en su mayoría basados en la Web 2.0 (Marín y Cabero, 2010).

Las nuevas condiciones educativas precisan del alumnado una mayor frecuencia de acceso a Internet para el uso académico; en este sentido, los futuros educadores sociales indican que a más frecuencia en el acceso a Internet (tanto en días a la semana como en horas al día) realizan un mayor uso académico de las herramientas Web 2.0: entornos de aprendizaje virtuales; blogs; las redes sociales y educativas; los editores de video; los editores de imágenes; los buscadores de imágenes; los buscadores de video; los buscadores de texto; los buscadores de presentaciones; la wiki y los foros.

Existen dos posibles explicaciones para estos resultados, la primera que el alumnado universitario debido a sus vivencias, en etapas educativas anteriores, experimente un acercamiento a la tecnología, estando más confortado formándose a través de ellas por su naturaleza de nativos digitales (Cabero, 2009; Santiveri, Iglesias y Gil, 2012), y, la segunda que los docentes universitarios hayan incorporado a sus metodologías las herramientas Web 2.0 por tratarse de unos recursos amigables que favorecen su enseñanza y el aprendizaje de los individuos (García Sánchez, Mirete y Maquilón, 2013). Ambas alternativas son estimables y ambas pueden converger en la argumentación de nuestros resultados.

La última de las hipótesis estadísticas que proponíamos en relación al uso académico, indicaba que:

- h) Subsiste una diferencia entre el promedio del uso académico que realizan los estudiantes que acceden a través de una conexión pública y, de los que emplean la conectividad privada.

Los resultados de nuestro estudio arrojan que los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide que emplean una conexión pública usan normalmente de forma académica las herramientas Web 2.0: blogs; redes sociales educativas; editores de video; editores de imágenes; buscadores de imágenes; buscadores de video; buscadores de presentaciones; wiki; y foros.

Como señala Santiveri et al. (2012), “los estudiantes permanecen conectados a las redes sociales incluso cuando están haciendo otras tareas, como las de asistir a clase. Parece que para ellos se ha convertido en una necesidad vital el estar constantemente conectados a las mismas” (p.9), lo cual implica un acceso prolongado y continuo a la red a través de esta herramienta.

Esta circunstancia se ve beneficiada por las instalaciones e infraestructuras de los espacios universitarios, dado que los mismos disponen de conexión pública, a la cual pueden acceder los estudiantes de forma continua y prolongada para su acceso. De esta forma, los estudiantes están incesantemente en conectividad.

Por otro lado, la inclusión de las herramientas Web 2.0 en las aulas universitarias posibilita un uso académico de las mismas, los datos del estudio de García del Castillo et. al. (2008) coincidentes con los alcanzados en este trabajo, señalan que los estudiantes universitarios se conectan con mayor frecuencia en la universidad (conexión pública) ponen de manifiesto este escenario, aunque el uso que realicen del mismo sea prioritariamente de ocio.

En conclusión, creemos que la conexión pública que existe en las universidades favorece que el alumnado emplee las herramientas Web 2.0, en algunas ocasiones con uso académico y en otras con un uso recreativo, de manera indistinta; aunque consideramos que la metodología del docente, si la misma incluye el empleo de recursos tecnológicos, permite y propicia el uso académico que realizan los futuros educadores sociales de las herramientas Web 2.0.

4. Cuarta dimensión: Ámbito de intervención “Educación para la convivencia y resolución de conflictos (ámbito 1)”

La convivencia y la resolución de conflictos de manera asertiva son factores clave para las sociedades democráticas, dado que la misma se basa en principios de respeto, tolerancia e igualdad. Este aspecto es esencial en España, que lo aborda prioritariamente desde el campo educativo, legislando las actuaciones y a los agentes que deben colaborar en las instituciones escolares para lograr este fin.

Por consiguiente, la Educación para la convivencia y resolución de conflictos se convierte en un aspecto que debe ser abordado por todos los agentes educativos, siendo precisamente unos de los ámbitos de intervención, según nos señalan las Instrucciones de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, del educador social en Andalucía.

Esta intervención educativa, desde el equipo de orientación del educador social, se ve regulada por el Decreto 19/2007 para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia y por la Orden de 20 de junio de 2011, que señala entre las posibles medidas la elaboración, creación y seguimiento de programas, experiencias y actuaciones dirigidas a la convivencia en los centros y aulas. En este sentido, se infiere que los recursos tecnológicos pueden convertirse en instrumentos facilitadores de esta labor, por este motivo, entre otros, a través de la hipótesis que planteábamos (interrogantes de investigación y estadísticas) con este estudio, relativas a la valoración y utilidad que los futuros educadores sociales atribuyen a las herramientas Web 2.0, discutiremos sobre este ámbito.

- a) ¿Qué grado de valoración y utilidad confieren los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) a una batería de once herramientas Web 2.0 para abordar la intervención en el ámbito de la “Educación para la Convivencia y Resolución de conflictos”?

Los estudiantes de los cuatro cursos del Grado de Educador Social, de la Universidad Pablo de Olavide, estiman de forma más positiva, de entre las once herramientas Web 2.0 propuestas, las redes sociales y educativas y los buscadores de video, para la intervención en Educación para la convivencia y resolución de conflictos, ya que como señalan López Hernández y Sabater (2014) “el aprendizaje de la violencia a través de la televisión y otros medios audiovisuales no siempre se produce por imitación de las conductas observadas (p. 146)”.

En relación a la utilidad, los resultados han revelado que los futuros educadores sociales consideran, de la batería de herramientas Web 2.0 presentada, bastante más ventajosas las redes sociales y educativas; los buscadores de video; y los foros para la intervención en Educación para la convivencia y resolución de conflictos, todas ellas encaminadas a la colaboración, la comunicación y la interacción y la información (Cabero, 2009; Lara, 2009; Leiva, 2012; 2013; McGee y Díaz, 2007), “estas aplicaciones y herramientas Web 2.0 posibilitan la conformación de espacios de convivencia y comunicación entre los diferentes individuos que forman parte de las redes o comunidades, compartiendo intereses, necesidades y problemas” (García Aretio, 2007, citado en Del Moral y Villalustre, 2010 p. 63).

En Andalucía, el Decreto 19/2007 para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia realiza una retrospectiva en la que pone de manifiesto la importancia de desarrollar actitudes de respeto y comunicación entre todos los miembros de una comunidad educativa como una meta de esta comunidad autónoma durante años; asimismo, nos remite a la LOE, a su artículo sobre principios de la educación, para resaltar que en los mismos se hace hincapié a este aspecto en todas sus formas; no obstante, aunque algunos de estos principios han sido modificados por la LOMCE, en concreto el k) y l), su variación no ha sido sustancial más bien lingüística.

De una u otra forma, no es de extrañar, que los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide valoren y estimen conveniente estas herramientas Web 2.0 sobre las otras, considerando la necesidad de comunicación, interacción e información que requiere la resolución pacífica de conflictos y la convivencia.

Ciertamente, que el alumnado haya valorado y estimado provechoso los buscadores de video, concuerda con un proyecto llevado a cabo en Cataluña, en el que una de las actividades efectuadas para mejorar la convivencia en varios centros por los agentes sociales y educativos ha sido realizar un *Cine Forum*, el mismo ha tenido un gran éxito entre la comunidad (Prieto, Lombarte y Montañez, 2013).

En relación a las hipótesis estadísticas que nos planteábamos en referencia a la dimensión valoración y utilidad en el ámbito 1, la primera de ellas, exponía:

- b) Existen unas diferencias estadísticas significativas entre el grado de valoración y utilidad de las once herramientas Web 2.0, en el ámbito de intervención uno, en función del sexo de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Podemos indicar que no existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre el sexo del alumnado, del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide, y el grado de valoración y utilidad de la batería de herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención uno.

Si bien en relación a la Educación para la convivencia y resolución de conflictos se pueden dar situaciones problemáticas en relación al género, los futuros agentes sociales encargados de intervenir educativamente en este aspecto, no perciben de forma diferenciadora la identidad de los estudiantes como hecho que condiciona la actitud y la posibilidad de momentos conflictivos; este hecho constata, con el estudio realizado por Ortega (2004) que indica que los docentes de primaria y secundaria no distinguen en cuanto al género, de los mismos, de forma desigual los conflictos del alumnado.

La explicación a este resultado, puede deberse a que la educación, inicial, básica y obligatoria, recibida hasta ahora por estos estudiantes, ya que se ha cumplido uno de los objetivos que se proponían en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (UNESCO, 2000), dando un aprendizaje que no se ve condicionado por el género; por otro lado, esta circunstancia puede ser un gran punto de partida, dado que la forma de afrontar sus futuras intervenciones educativas no se verá afectada por la variable sexo, proporcionando unas actuaciones más objetivas.

Otra de las hipótesis estadísticas contemplaba el curso, la cual indicaba:

- c) Hay diferencias entre el grado de valoración y de utilidad de la batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención uno del educador social en función del curso al que se vinculen los estudiantes del título.

El alumnado de primero y segundo del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide, es el que reconoce mayor valor de estas herramientas para las prácticas educativas relacionadas con la Educación para la convivencia y resolución de conflictos; si consideramos las palabras de Torrego y Moreno (2007) que señalan que “parece existir hoy un consenso en cuanto a que el trabajo con valores democráticos es la clave del aprendizaje de la convivencia” (p. 87, citado en Pariente y Perochena, 2013 p. 196), dado que este alumnado ha recibido conocidamente los valores democráticos al desarrollar toda su vida en un país democrático.

De igual forma, los resultados reflejan que son los mismos estudiantes de primero y segundo, quienes indican la versatilidad y utilidad de las once herramientas Web propuestas para

trabajar educativamente en los equipos de orientación la resolución de conflictos y la educación para la convivencia efectiva.

Es necesario subrayar, que existen multitud de propuestas didácticas que utilizan las herramientas Web 2.0 para favorecer el aprendizaje de la convivencia como área de conocimiento, asimismo, para la resolución eficiente de los conflictos como indica Pariente y Perochena (2013), por tanto los futuros educadores sociales que poseen más conocimientos tecnológicos y que alcanzan con más habilidad una mayor navegabilidad, los denominados nativos digitales (Cabero, 2009), tiendan a estimar y convenir el interés que pueden producir estos once recursos tecnológicos para la intervención en la Educación para la convivencia y resolución de conflictos.

Dos de las hipótesis estadísticas referidas a factores sociodemográficos relativos al origen y a la residencia en relación a la dimensión valoración y utilidad en el ámbito 1, exponían:

- d) Es condicionante de diferencias la procedencia de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del grado de valoración y de utilidad de las once herramientas Web 2.0 en la intervención del ámbito laboral uno propuesto.
- e) Y, existe una diferencia entre el promedio del grado de valoración y utilidad de la batería de once herramientas Web 2.0, en el ámbito uno de intervención, en función del tipo de vivienda en la que reside el alumnado del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Señalar que no existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre la procedencia de los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo Olavide, y el grado de valoración y utilidad de la batería de herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito uno, Educación para la convivencia y resolución de conflictos; de igual forma, tampoco la variable tipo de vivienda es sensible a la valoración y utilidad de los recursos tecnológicos.

Esta circunstancia, como ya se viene argumentando, depende en gran medida de dos factores, por un lado, la condición de que nuestros participantes provienen de un país democrático y desarrollado donde apenas existen diferencias entre un origen urbano o rural (Castaño Muñoz, 2010) y, por otro, de los datos y cifras sobre las infraestructuras y dispositivos relativos a la conectividad de red, la cual disponen los hogares actuales en estos países, en concreto en España (INE, 2013; Secretaria de Estado de Telecomunicaciones y para la sociedad de la Información, 2014).

La siguiente hipótesis estadística que abordamos es:

- f) Hay diferenciación entre el promedio del grado de valoración y de utilidad del conjunto de once herramientas Web 2.0 para el primer ámbito de intervención del educador social en el alumnado que emplea el móvil, el Pc o la Tablet para conectarse a Internet.

En concreto, el alumnado del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide que emplea principalmente el móvil para conectarse a Internet es quien aprecia mayor valor en los entornos de aprendizaje virtuales; blogs; editores de video; buscadores de texto; y wiki para la intervención en la Educación para la convivencia y resolución de conflictos, en su futura labor profesional en los equipos de orientación educativa.

Al analizar estas cinco herramientas Web 2.0 que los estudiantes que usan móvil señalan como más ventajosas para la intervención en el aprendizaje de la convivencia, observamos que las mismas están enfocadas a la colaboración (wiki, blogs y entornos de aprendizaje virtuales), a la publicación (editores de video), a la interacción (entornos de aprendizaje virtuales) y a la información (buscadores de texto) atendiendo a las clasificaciones que realizan Cabero, 2009; Lara, 2009; Leiva, 2012; 2013; McGee y Díaz, 2007, relativas a la tipología de estos recursos tecnológicos.

Considerando, en esta ocasión la utilidad, los datos arrojan que los estudiantes que usan el móvil frecuentemente indican que las herramientas Web 2.0 más provechosas son: blogs; redes sociales y educativas; editores de imágenes; buscadores de video; buscadores de texto; buscadores de presentaciones; y foros.

La propuesta de innovación señalada por Prieto et al. (2013), indican el interés de los blogs; editores de imágenes; buscadores de video; buscadores de texto; buscadores de presentaciones; y los foros, para realizar actividades y programas que fomente el aprendizaje y conocimiento de valores *en pro* de una intervención para la convivencia efectiva en las comunidades educativas, papel que entre otros se le asigna a los educadores sociales atendiendo al Decreto 19/2007 para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en Andalucía.

No obstante, no debemos olvidar que las redes sociales y educativas, aunque en algunos casos pueden provocar formas de acoso como el cyberbullying (Ortega, Calmaestra y Mora, 2008), también pueden, ser recursos tecnológicos útiles para fomentar el respeto, la colaboración y la tolerancia a través de un aprendizaje cooperativo (Espuny et al., 2011).

Por último, debemos detenernos en analizar el papel de los entornos de aprendizaje virtuales, dado que los mismos han sido valorados por el alumnado que emplea el móvil

frecuentemente, consideramos como indican Martínez Martín y Tey (2008) que estos recursos tecnológicos son interesantes, en la universidad, para propiciar valores éticos y comunitarios los cuales una vez aprendidos por los estudiantes universitarios, revertirá en la sociedad a través de sus ejercicios profesionales, en nuestro caso, en la educación inicial, básica y obligatoria por medio de los educadores sociales en su labor en los equipos de orientación educativa.

Otra de las hipótesis estadísticas para obtener inferencias basadas en el cálculo de probabilidades atiende la variable frecuencia de acceso, que se presentaba en los siguientes términos:

- g) Es condicionante de diferencia la frecuencia en el acceso a Internet, tanto por días a la semana como por horas al día, de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del grado de valoración y de utilidad de las determinadas herramientas Web 2.0 en la intervención del ámbito laboral uno propuesto.

La frecuencia de acceso a Internet si es condicionante del grado de valoración, tanto en días como en horas, los estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo Olavide indican que reconocen valiosas todas las herramientas, a excepción de los buscadores de video, a mayor conectividad a Internet.

Este resultado, contradice el grado de valoración que le atribuían a los buscadores de video, consideramos que la explicación, al mismo, viene determinada por la investigación realizada por López Hernández y Sabater (2014), que obtienen entre sus conclusiones que los medios audiovisuales repercuten en los comportamientos agresivos del alumnado de secundaria; posiblemente la idea de los futuros educadores sociales, que más frecuencia de empleo de Internet, implicará la posible existencia de peligro en este recurso electrónico al encontrar videos que no pertenezcan a las edades de los sujetos con los que se va a trabajar, en otros términos, que reflexionen sobre el beneficio para ellos mismos en su futura labor pero no como recurso didáctico tecnológico para sujetos menores de edad.

Por otro lado, en relación a la utilidad, los resultados del estudio reflejan que una alta frecuencia en el acceso a Internet, tanto de días a la semana como de horas al día, indicada por el alumnado participante condiciona el interés de las once herramientas Web 2.0 estudiadas para la intervención en el ámbito de Educación para la convivencia y resolución de conflictos, lo cual avala en parte la idea expuesta anteriormente sobre la valoración de los buscadores de video, dado que

estos recursos tecnológicos pueden ser beneficiosos para una experiencia o actividad didáctica, concreta, en el desarrollo de la convivencia efectiva (Prieto et al., 2013).

Por último, de las hipótesis estadísticas que nos planteábamos en referencia a la dimensión valoración y utilidad en el ámbito de intervención para la Educación para la convivencia y resolución de conflictos, exponía:

- h) Subsiste una diferencia entre el promedio del grado de valoración y de utilidad de un conjunto de herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención uno del educador social en los estudiantes que acceden a través de una conexión pública y, de los que emplean la conectividad privada.

Si existe diferencia entre el promedio del grado de valoración de las herramientas Web 2.0: entornos de aprendizaje virtuales; blog; redes sociales y educativas; y wiki para la intervención en el ámbito de la Educación para la convivencia y resolución de conflictos de los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide que acceden a la red a través de una conexión pública.

Como se ha dicho, la conexión de carácter pública supone una explotación ilimitada de conectividad a Internet, asimismo, la utilización de dispositivos móviles beneficia este tipo de conexión aportándole el carácter ubicuo de los mismos, lo cual supone que los estudiantes disponen de este servicio que posibilita un análisis más exhaustivo de las herramientas Web 2.0 que se apoyan en la red para su acceso, propiciando una mayor perspectiva de estimación de cada una de ellas para su aplicación en la resolución de conflictos y desarrollo de la convivencia en las comunidades educativas.

De esta forma, al observar los recursos tecnológicos indicados por el alumnado distinguimos que los mismos, prioritariamente, se encaminan a la comunicación y la colaboración, aspectos claves para abordar el desarrollo de valores y el aprendizaje de la convivencia efectiva en las aulas (Prieto et al., 2013).

Por último, existe diferencia entre el grado de utilidad inferido por los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide de las herramientas Web 2.0: blog; redes sociales y educativas; buscadores de imágenes; y buscadores de video para la intervención en el ámbito de la educación para la convivencia y resolución de conflictos que los estudiantes que emplean la red privada.

Nos gustaría señalar el papel tan conveniente de los blogs como recurso tecnológico que fomenta la educación en valores, que tal y como señalan Pariente y Perochena (2013) son

herramientas Web 2.0 que reúnen características como la cooperación, la participación y la difusión, de esta forma se construye un aprendizaje más globalizado basado en el respeto y la solidaridad entre iguales.

5. Quinta dimensión: Ámbito de intervención “Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar (ámbito 2)”

La educación es un derecho inalienable de las personas, por este motivo las diferentes organizaciones, internacionales y nacionales, del campo educativo centran toda su atención en que el mismo se desarrolle y se cumpla; en este sentido, los Objetivos del Milenio recogían como una meta a conseguir la enseñanza primaria para todos los niños (Organización de las Naciones Unidas, 2014), mientras en los países desarrollados apostaron por desarrollar distintas políticas para asegurar la continuidad de determinados alumnos en la educación básica y obligatoria, en la búsqueda de una educación sostenible (Melendro, 2008).

Estas políticas y programas han ido encaminados a disminuir y eliminar el denominado absentismo escolar, “conceptualizado como una respuesta de rechazo por parte del alumno hacia el sistema escolar, que adopta varias manifestaciones y grados” (Uruñuela, 2005 p. 2), como una situación problemática del sistema educativo que debe ser abordada por los diferentes agentes educativos; como señala Parcerisa (2008) “la progresiva incorporación de profesionales de la educación social en los centros escolares pretende ser una respuesta del Sistema a las dificultades de inserción escolar de una parte de la población infantil y adolescente” (p. 15).

Por consiguiente, la intervención educativa en el ámbito de Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar corresponde al educador social, como un agente educativo, que desde los equipos de orientación puede facilitar la coordinación de todos los actores implicados en esta materia (equipos directivos de los centros educativos, familias, administraciones, alumnado) para desarrollar una educación de calidad, sostenible y eficaz para la sociedad; seguidamente discutimos y reflexionamos a través de las siguientes hipótesis (interrogantes y estadísticas) lo expresado por el alumnado del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide sobre la valoración y utilidad del conjunto de las once herramientas Web 2.0 para la intervención en este ámbito.

- a) ¿Cómo valora el alumnado participante las once herramientas Web 2.0 para actuar en el ámbito de intervención de la “Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar”? ¿Y la utilidad de las mismas para mencionado ámbito?

La valoración que realizan los futuros educadores sociales, de la Universidad Pablo de Olavide, más positiva para la intervención en el ámbito de la Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar corresponde a las herramientas Web 2.0: redes sociales y educativas; buscadores de texto; foros; y entornos de aprendizaje virtuales; aunque en este ámbito la incorporación de los recursos tecnológicos no está muy avanzada, sin embargo, existen estudios que reflejan que un 41% de los casos integran las TIC ocasional y frecuentemente según el estudio realizado por Conde y González (2012) sobre el grado de integración y uso de las TIC en los equipos directivos andaluces en las políticas educativas que regulan practicas inclusivas como las actuaciones para reducir el absentismo escolar.

En relación a la utilidad, los resultados han revelado que el alumnado de los cuatro cursos del Grado de Educador Social consideran, de la batería de herramientas Web 2.0 presentada, bastante más ventajosas las redes sociales y educativas y los foros para la intervención en el ámbito de Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, ambas encaminadas a la colaboración, la comunicación y la interacción (Cabero, 2009; Lara, 2009; Leiva, 2012; 2013; McGee y Díaz, 2007); la explicación a este hecho, la encontramos en palabras de Parcerisa (2008) “hay que tener muy clara la importancia de una cultura de colaboración interprofesional” (p. 23), es decir, el alumnado considera estos recursos tecnológicos dada la necesidad de que los docentes y los educadores sociales estén comunicados para interactuar en estrategias comunes para solventar el abandono escolar.

La primera de las hipótesis estadísticas que nos planteábamos referidas a la dimensión de la valoración y utilidad del ámbito 2, exponía:

- b) Existen unas diferencias estadísticas significativas entre el grado de valoración y utilidad de las once herramientas Web 2.0, en el ámbito de intervención dos, en función del sexo de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Podemos indicar que no existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre el sexo del alumnado, del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide, y el grado de valoración de la batería de herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención dos; una

explicación a este resultado puede deberse a que en estos estudiantes se descubre el cumplimiento de un acceso equitativo a la educación, como una de las metas que se proponía el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (UNESCO, 2000), logrando que a través de los años de educación vivida en las etapas básica y obligatoria sean capaces de discernir el reconocimiento que aportan estos recursos tecnológicos sin que influya su género en dicho entendimiento.

Asimismo, los resultados han arrojado que el sexo tampoco determina la utilidad de estos medios tecnológicos en los futuros educadores sociales, de la Universidad Pablo de Olavide, al concebir la utilidad como un provecho o interés que provoca cualquiera de las once herramientas Web 2.0 para la intervención educativa en la prevención del abandono escolar; siendo conscientes, además, de que las prácticas educativas en este ámbito deben encaminarse a un control y seguimiento de los sujetos, analizando las causas que originan este absentismo y la tipología del mismo, tal y como señala Roca (2010) los determinantes del abandono escolar giran alrededor de aspectos sociales, económicos y educativos, los agentes sociales deben examinar los elementos que subyacen a la ausencia temporal o prolongada del alumnado para implementar las acciones educativas necesarias para que esta circunstancia se modifique o elimine.

Otra de las hipótesis estadísticas contemplaba el curso, la cual indicaba:

- c) Hay diferencias entre el grado de valoración y de utilidad sobre la batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención del educador social en función del curso al que se vinculen los estudiantes del título.

Una de las técnicas que se emplean para promover un aprendizaje efectivo y eficaz es el aprendizaje cooperativo (Guitert y Giménez, 2000), el mismo se fundamenta en la heterogeneidad de los pequeños grupos de trabajo que se formen; basado en esta dinámica, la experiencia innovadora de Luque y Lalueza (2013) forma grupos de alumnos en situaciones de exclusión social, algunos en concreto de absentismo escolar, con estudiantes universitarios que a través de diversos recursos tecnológicos deben dar respuesta a distintas tareas. Esta experiencia avala nuestro resultado, el cual arroja la significatividad de toda la batería de herramientas que se presenta en función del curso al que se adscriben los estudiantes.

Los futuros educadores sociales, de primero y segundo, indican una mayor apreciación de estas herramientas para las prácticas educativas relacionadas con el absentismo escolar, su prevención, seguimiento y control; consideramos que este resultado se produce porque en ellos se aúnan, de un lado el progreso de la competencia digital, adquirida en sus etapas básicas y

obligatorias y perfeccionada en la etapa universitaria, y de otro, el aprendizaje que se provoca con el tratamiento de este ámbito a través de las diferentes asignaturas de su titulación, ya que como hemos mencionado con anterioridad, esta temática es propia de estos agentes sociales (Parcerisa, 2008).

En lo que se refiere a la utilidad o provecho de este conjunto de once herramientas Web 2.0 que venimos discutiendo, los resultados reflejan que son los mismos estudiantes, de primero y segundo, quienes indican la versatilidad y conveniencia de todas para trabajar educativamente en los equipos de orientación el abandono escolar y colaborar con los otros actores educativos la prevención, el seguimiento y control del mismo.

Este suceso, se ve reforzado por la funcionalidad que este alumnado de primero y segundo, atribuye a los medios tecnológicos promovida por su propia experiencia vital con ellas y su capacidad crítica frente a los recursos digitales que consume; a este respecto, lo indicado por Marín y Cabero (2010) puede ayudarnos como fundamento argumental, considerando que una de las conclusiones de su estudio admitía que los estudiantes conocen pocas herramientas Web 2.0, sin embargo, muchas de ellas las percibe como útiles para desarrollar distintos aspectos de la educación.

La tercera de las hipótesis estadísticas que proponíamos, relativas a la dimensión del ámbito 2, indicaba:

- d) Es condicionante de diferencias la procedencia de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del grado de valoración y de utilidad de las once herramientas Web 2.0 en la intervención del ámbito laboral dos propuesto.

No es condicionante de diferencias la procedencia de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del grado de valoración de las once herramientas Web 2.0 en la intervención del ámbito laboral Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar; como señala Castaño Muñoz (2010), las características diferenciadoras de los estudiantes universitarios no son tan determinantes en algunos aspectos sociodemográficos, como puede ser el origen de los sujetos en entornos rurales o urbanos.

Esta uniformidad, es más evidente al considerar el requisito esencial de las herramientas Web 2.0, la conectividad a la red. Las nuevas infraestructuras y sistemas de acceso a Internet puestas en marcha por el gobierno español al aumentar los mapas de cobertura, producen que no

se aprecien desigualdades en la procedencia de los sujetos (Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la sociedad de la Información, 2014).

Otra de las hipótesis estadísticas consideraba la variable tipo de vivienda, la cual exponía:

- e) Existe una diferencia entre el promedio del grado de valoración y utilidad de la batería de once herramientas Web 2.0, en el ámbito dos de intervención, en función del tipo de vivienda en la que reside el alumnado del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Señalar en este aspecto que no existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre el tipo de vivienda en la que residen o habitan los futuros educadores sociales, de la Universidad Pablo de Olavide, y la valoración y utilidad que indican de las once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención en la Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar; de igual forma que viene sucediendo con la mayoría de los ámbitos y con la procedencia en este mismo, los aspectos sociodemográficos no son condicionantes de diferencias en la sociedad democrática donde se ha realizado este estudio (Castaño Muñoz, 2010).

La siguiente hipótesis estadística que abordamos es:

- f) Hay diferenciación entre el promedio del grado de valoración y de utilidad del conjunto de once herramientas Web 2.0 para el segundo ámbito de intervención del educador social en el alumnado que emplea el móvil, el Pc o la Tablet para conectarse a Internet.

Indicar que sí, existe diferencia entre la valoración que realizan los estudiantes del Grado de Educador Social, de la Universidad Pablo de Olavide, de las herramientas Web 2.0: entornos de aprendizaje virtuales; blogs; redes sociales y educativas; editores de video; buscadores de imágenes; buscadores de video; buscadores de texto; y wiki, y el tipo de dispositivo que emplean para acceder a Internet.

En particular, el alumnado que emplea principalmente el móvil y la Tablet para conectarse a Internet, es quien aprecia mayor valor en estos ocho medios tecnológicos para intervenir educativamente en la Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, en su futura labor profesional en los equipos de orientación educativa.

Educadores y educadoras pueden compartir con el profesorado la idea de la educación como proceso –y no sólo como resultado–, la importancia de la negociación o el acuerdo entre educando y educador, la idea del trabajo a partir de las potencialidades –más que de

los déficits o las dificultades–, la de aproximación ecosistémica o la de flexibilidad y adaptabilidad (Parcerisa, 2008 p. 22)

Precisamente este requisito de trabajar conjuntamente los educadores sociales con los docentes, tanto de primaria como de secundaria, con el propósito de encontrar las potencialidades de cada alumno para solventar algunas de las causas del fracaso y absentismo escolar, se ve favorecida por el empleo de las herramientas Web 2.0; las cuales se pueden clasificar según la investigación realizada por Muñoz y González (2014) en: herramientas para la administración, gestión y organización documental e informacional; herramientas para el diseño, creación y presentación de información y materiales; y herramientas para el diagnóstico, asesoramiento, aprendizaje, comunicación y colaboración en línea.

En concreto, el alumnado del Grado de Educador Social, de la Universidad Pablo de Olavide, que emplea el móvil y la Tablet frecuentemente para su conexión a Internet, señala mayor reconocimiento de las herramientas para el diagnóstico, asesoramiento, aprendizaje, comunicación y colaboración en línea; y herramientas para el diseño, creación y presentación de información y materiales, lo cual favorecerá esta coordinación entre agentes y la búsqueda de potencialidades del alumnado dentro de la intervención en el ámbito educativo de Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.

Con respecto a la conveniencia que suponen las herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito dos, los estudiantes del Grado de Educador Social que emplean habitualmente el móvil indican que poseen mayor utilidad entornos de aprendizaje virtuales; editores de imágenes; buscadores de video.

Igual que sucedía con la valoración de las herramientas Web 2.0, para intervenir educativamente en la Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, los futuros educadores sociales señalan que pueden interesar las herramientas para el diseño, creación y presentación de información y materiales (entornos de aprendizaje virtuales y editores de imágenes); y las herramientas para el diagnóstico, asesoramiento, aprendizaje, comunicación y colaboración en línea (buscadores de video) de la clasificación realizada por Muñoz y González (2014).

La explicación puede deberse a dos líneas, una que considera la ubicuidad transferida por el empleo frecuente del móvil, atribuyendo más ventaja a algunos medios tecnológicos (entornos de aprendizaje virtuales; buscadores de video; editores de imágenes) para atender la prevención,

seguimiento y control del abandono escolar, dado a que como señala Castaño Muñoz (2010) algunos estudios concluyen que existe correlación entre la autonomía que permite este dispositivo móvil y la ventaja que produce en diferentes usos para el crecimiento de capacidades y competencias personales y laborales. Y, otra perspectiva que considera que los futuros educadores sociales que emplean habitualmente el móvil, como dispositivo habitual, al tener un acceso más inmediato a Internet observan de forma más eficaz el poder de estas tres herramientas Web 2.0, para la prevención y seguimiento del absentismo escolar (Conde y González, 2012).

Una de las hipótesis estadísticas para este ámbito consideraba la variable frecuencia en el acceso a Internet, la cual exponía:

- g) Es condicionante de diferencia la frecuencia en el acceso a Internet, tanto por días a la semana como por horas al día, de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del grado de valoración y de utilidad de las determinadas herramientas Web 2.0 en la intervención del ámbito laboral dos propuesto.

Los resultados del estudio reflejan que una alta frecuencia en el acceso a Internet, tanto de días a la semana como de horas al día, indicada por los estudiantes condiciona la valoración de las once herramientas Web 2.0 estudiadas para la intervención en el ámbito de la Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.

Conforme al estudio realizado por Castaño Muñoz (2010), ya mencionado con anterioridad, los estudiantes universitarios, que mayor conectividad realizan a Internet, en días y en horas, experimenta un uso más crítico y práctico de todas las aplicaciones de Internet, incluyendo en las mismas las herramientas Web 2.0; consideramos que esta argumentación es una explicación bastante admisible de los resultados obtenidos.

De igual forma, están en capacidad de discernir el interés de cada una de las herramientas Web 2.0 (entornos de aprendizaje; blog; redes educativas y sociales; editores de video; editores de imágenes; buscadores de imágenes; buscadores de video; buscadores de texto; buscadores de presentaciones; wiki; y foros) que mejor se adapte para una experiencia o actividad didáctica, como la propuesta por Luque y Lalueza (2013) sobre el aprendizaje colaborativo y los recursos tecnológicos para mejorar el fracaso escolar y prevenir el absentismo escolar del alumnado de las etapas obligatorias.

La última de las hipótesis estadísticas que proponíamos, en relación a la dimensión de la valoración y la utilidad en el ámbito 2, apuntaba:

- h) Subsiste una diferencia entre el promedio del grado de valoración y de utilidad de un conjunto de herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención dos del educador social en los estudiantes que acceden a través de una conexión pública y, de los que emplean la conectividad privada.

No subsiste diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre el tipo de conexión que emplea el alumnado del Grado de Educación Social, de la Universidad Pablo de Olavide, y el nivel de valoración de la batería de herramientas Web 2.0 para intervenir educativamente en el ámbito de la Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar. Remitiéndonos, nuevamente, a la investigación de Castaño Muñoz (2010), atendiendo a los sistemas e infraestructuras de conexión de banda ancha que se presentan en la actualidad, no debe suceder diferenciación en la autonomía de conexión, tal y como refleja nuestro estudio.

Por el contrario, si se ve condicionada la utilidad o provecho de la herramienta Web 2.0, editores de imágenes, para el ámbito dos, en el tipo de conexión que emplea los estudiantes del Grado de Educación Social, favorable a la conexión pública. Consideramos que la explicación más plausible se encuentra en que la conexión de carácter pública supone una explotación ilimitada de conectividad a Internet.

6. Sexta dimensión: Ámbito de intervención “Dinamización y participación familiar y comunitaria (ámbito 3)”

Las familias son el primer agente socializador, además, juegan un papel determinante en la educación del niño, la educación entiende y considera estos dos aspectos dándoles un lugar preferencial en la participación de la vida de los centros, tanto a nivel nacional como internacional (LOMCE, 2013).

Sin embargo, esta colaboración no es siempre dinámica ni efectiva, “la participación de los padres y madres de alumnos presenta hoy un cuadro problemático ampliamente generalizado en los centros y que supera los problemas de la mera participación en los órganos de gestión” (Martín y Gairín, 2007 p.120).

Por otro lado, “la educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil” (LOMCE, 2013 p. 97859), la comunidad educativa no puede permanecer ajena a los centros educativos, así como, participar en las actuaciones o actividades que se desarrollen en ellos.

Este es uno de los escenarios propios del educador social, como un agente educativo, que desde los equipos de orientación puede facilitar la coordinación de todos estos actores para desarrollar una educación de calidad y eficaz para la sociedad; por consiguiente propiciar la participación y dinamización de las familias en los centros escolares, y lograr que la comunidad se involucre, son tareas que el educador social debe abordar, a continuación discutimos y reflexionamos a través de las siguientes hipótesis (interrogantes y estadísticas) lo expresado por el alumnado del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide sobre la valoración y utilidad del conjunto de las once herramientas Web 2.0 para la intervención en este ámbito Dinamización y participación familiar y comunitaria.

- a) ¿Qué grado de valoración y utilidad indican los participantes matriculados en el Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) a un conjunto de once herramientas Web 2.0 para intervenir en el ámbito de la “Dinamización y participación familiar y comunitaria”?

Los estudiantes de los cuatro cursos del Grado de Educador Social, de la Universidad Pablo de Olavide, valoran más positivamente, de entre las once herramientas Web 2.0 propuestas, los entornos de aprendizaje virtuales; las redes sociales y educativas; la wiki; y los buscadores de texto para la intervención en el ámbito Dinamización y participación familiar y comunitaria, estos resultados no originan desconcierto, dado que esta tecnología favorece la comunicación, la reciprocidad de información y un aprendizaje cooperativo y colaborativo acerca de prácticas educativas que “requiere un mayor protagonismo, por su participación en el proceso de socialización de los menores, en una sociedad en la que prima las pantallas de cualquier tipo... televisión, móvil, ordenador, que se hayan conectados a una gran red Internet” (Aguilar y Leiva, 2012 p. 8).

En relación a la utilidad, los resultados han arrojado que los futuros educadores sociales consideran, de la batería de herramientas Web 2.0 presentada, bastante más ventajosas las redes sociales y educativas; los buscadores de texto; los entornos de aprendizaje virtuales; y, los buscadores de video, para la intervención en el ámbito Dinamización y participación familiar y

comunitaria, todas ellas encaminadas a la colaboración, la publicación, la comunicación y la información (Cabero, 2009; Lara, 2009; Leiva, 2012; 2013; McGee y Díaz, 2007), tendencia que subyace con algunas de las orientaciones prácticas educativas de incitar a las familias a colaborar y participar en las actividades educativas de los centros (Martín y Gairín, 2007).

Las organizaciones «que aprenden» no sólo toleran sino que dinamizan la participación, dedicando tiempo a recabar el apoyo de los padres y a mejorar su comunicación con el centro. Es fundamental potenciar, al respecto, el trabajo conjunto de las familias con el profesorado (Martín y Gairín, 2007 p. 122).

De una u otra forma, no es de extrañar, que los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide valoren y estimen conveniente estas herramientas Web 2.0 sobre las otras, considerando la necesidad de comunicación, interacción e información que requiere la participación y dinamización de las familias por el bien común de la educación del alumnado.

En relación a las hipótesis estadísticas que nos planteábamos referidas a la dimensión valoración y utilidad en el ámbito tres, exponía la primera de ellas:

- b) Existen unas diferencias estadísticas significativas entre el grado de valoración y utilidad de las once herramientas Web 2.0, en el ámbito de intervención tres, en función del sexo de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Indicar que no existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre el sexo del alumnado participante y el grado de valoración y utilidad de la batería de herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención tercero; con este resultado se hace patente uno de las áreas patentes de actuación, propuestas por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (UNESCO, 2000), concretamente la de facilitar a las familias el acceso y la equidad, la calidad y la pertinencia, la creación de capacidad y la coparticipación.

La competencia y alfabetismo digital como aprendizaje funcional, en el que subyace el conocimiento y uso de los medios tecnológicos, concretamente las herramientas Web 2.0, desarrolla la percepción de los sujetos sobre ese aspecto, la misma viene determinada entre otros factores por las experiencias vividas y el género, sin embargo, la estimación sobre cada una de las once herramientas Web 2.0 para intervenir educativamente con las familias, no provoca diferencias relativas al sexo de los participantes.

Asimismo, los datos han reflejado que el sexo tampoco condiciona la utilidad de estos medios tecnológicos en los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide, si entendemos la utilidad como un provecho o interés que provoca cualquiera de las once herramientas Web 2.0 para la intervención educativa con las familias y la comunidad, siendo conscientes, además, de que las prácticas educativas en este ámbito deben encaminarse a la interacción y comunicación entre los sujetos que conviven en las escuelas, tal y como señala Cieza (2010) “se hace necesaria la recuperación, recreación y revitalización activa de las comunidades para convertirlas en espacios de convivencia social que permitan al ciudadano reconquistar su protagonismo (*empowerment*) en el proceso de mejora o transformación de su realidad social” (p. 126).

Otra de las hipótesis estadísticas contemplaba el curso, la cual indicaba:

- c) Hay diferencias entre el grado de valoración y de utilidad sobre la batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención del educador social en función del curso al que se vinculen los estudiantes del título.

El alumnado de primero y segundo del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide, es el que reconoce mayor valor de estas herramientas para las prácticas educativas relacionadas con la Dinamización y participación familiar y comunitaria; si consideramos las palabras de Aguilar y Leiva (2012) que señalan que “durante mucho tiempo, ha suscitado una gran inquietud y la búsqueda de acciones para implicar a los padres y madres en la vida de los centros, de forma que familia y escuela trabajaran en un proyecto común” (p. 11), dado que la aportaciones y participación de las familias es fundamental en el éxito de una educación de calidad.

De igual forma, los resultados reflejan que son los mismos estudiantes de primero y segundo quienes indican la versatilidad y utilidad de las herramientas Web 2.0: entornos de aprendizaje virtuales; blogs; editores de video; editores de imágenes; buscadores de imágenes; buscadores de presentaciones; foros; y wiki para trabajar educativamente en los equipos de orientación la dinamización y participación familiar y comunitaria.

Es necesario subrayar, que existen algunas propuestas innovadoras que utilizan las herramientas Web 2.0 para favorecer la participación efectiva de las familias en los centros escolares, como indica Aguilar y Leiva (2012)

La creciente necesidad de establecer cauces efectivos de comunicación entre familia y escuela nos permite reafirmar la realidad innegable de la potencialidad que ofrece las TIC,

como herramientas relevantes para promover el intercambio, la interacción y la colaboración de las familias en la construcción de una escuela más democrática y participativa (p. 16)

Por consiguiente, los futuros educadores sociales encuentran un gran aliado en las herramientas Web 2.0 para desarrollar su labor de dinamización y participación familiar, sin olvidar, las oportunidades que brindan para la cooperación con otros profesionales y entidades. Consideramos que el alumnado que se adscribe a los primeros cursos del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo Olavide, poseen más conocimientos tecnológicos y alcanzan con más habilidad una mayor navegabilidad, los denominados nativos digitales (Cabero, 2009), los mismos debido a esta idea, tienden a estimar y convenir el interés que pueden provocar estos recursos tecnológicos para la intervención en el ámbito de la Dinamización y participación familiar y comunitaria.

Dos de las hipótesis estadísticas referidas a factores sociodemográficos relativos al origen y a la residencia en relación a la dimensión valoración y utilidad en el ámbito tres, exponían:

- d) Es condicionante de diferencias la procedencia de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del grado de valoración y de utilidad de las once herramientas Web 2.0 en la intervención del ámbito laboral tres propuesto.
- e) Y, existe una diferencia entre el promedio del grado de valoración y utilidad de la batería de once herramientas Web 2.0, en el ámbito tres de intervención, en función del tipo de vivienda en la que reside el alumnado del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Podemos señalar que no existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre la procedencia de los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo Olavide y el grado de valoración y utilidad de la batería de herramientas Web 2.0, para la intervención en el ámbito de la Dinamización y participación familiar y comunitaria, de igual forma, tampoco la variable tipo de vivienda es sensible a la valoración de los recursos tecnológicos.

Sin embargo, la variable tipo de vivienda si es sensible en la utilidad que indican los alumnos en la herramienta Web 2.0 entornos de aprendizaje virtuales para el ámbito tres. Este dato, concuerda con lo expresado por Aguilar y Leiva (2012) que sugieren que los entornos de aprendizaje virtuales como espacios digitales que están siendo ofrecidos progresivamente por los centros escolares constituyen un recurso valioso para la participación de las familias.

Lo anteriormente expuesto no quiere decir, como ya se viene argumentando, que el tipo de vivienda y la procedencia de los participantes no sean sensibles de significación, dado que depende en gran medida de dos factores, por un lado, la condición de que nuestros participantes provienen de un país democrático y desarrollado donde apenas existen diferencias entre un origen urbano o rural (Castaño Muñoz, 2010) y, por otro, los datos y cifras sobre las infraestructuras y dispositivos relativos a la conectividad de red, la cual disponen los hogares actuales en estos países, en concreto en España (INE, 2013; Secretaria de Estado de Telecomunicaciones y para la sociedad de la Información, 2014).

La siguiente hipótesis estadística que abordamos es:

- f) Hay diferenciación entre el promedio del grado de valoración y de utilidad de algunas herramientas Web 2.0 para el tercer ámbito de intervención del educador social en el alumnado que emplea el móvil, el Pc o la Tablet para conectarse a Internet.

En concreto, el alumnado del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide que emplea principalmente el móvil para conectarse a Internet es quien aprecia mayor valor en los blogs; buscadores de imágenes; buscadores de texto; y wiki para la intervención en el ámbito de la Dinamización y participación familiar y comunitaria, en su futura labor profesional en los equipos de orientación educativa.

La reflexión de estas cuatro herramientas Web 2.0 que los estudiantes que usan móvil señalan como más ventajosas para la intervención en la dinamización de la participación de las familias y la comunidad, observamos que las mismas están enfocadas a la colaboración y publicación (wiki y blogs) y a la información (buscadores de imágenes y buscadores de texto) atendiendo a las clasificaciones que realizan Cabero, 2009; Lara, 2009; Leiva, 2012; 2013; McGee y Díaz, 2007, relativas a la tipología de estos recursos tecnológicos.

Considerando, en esta ocasión la utilidad, los datos arrojan que los estudiantes que usan el móvil frecuentemente indican que las herramientas Web 2.0 más provechosas son: entornos de aprendizaje virtuales; editores de video; editores de imágenes; y los buscadores de presentaciones.

El análisis realizado por Aguilar y Leiva (2012) señala que los centros escolares se decantan, actualmente, por el interés en: páginas Web con actividades sobre análisis de imágenes; comunidades de aprendizaje virtuales; mensajería instantánea; correo electrónico y aplicaciones para el envío de SMS; blogs con distintas informaciones sobre eventos a través de videos y presentaciones; y redes sociales. Todas ellas han sido indicadas por los futuros educadores

sociales, de la Universidad Pablo Olavide, que emplean frecuentemente el móvil como interesantes, para la dinamización en la participación de las familias, por tanto nuestros datos quedan ampliamente justificados.

Otra de las hipótesis estadísticas para obtener inferencias basadas en el cálculo de probabilidades atiende la variable frecuencia de acceso, que se presentaba en los siguientes términos:

- g) Es condicionante de diferencia la frecuencia en el acceso a Internet, tanto por días a la semana como por horas al día, de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del grado de valoración y de utilidad de las determinadas herramientas Web 2.0 en la intervención del ámbito laboral tres propuesto.

La frecuencia de acceso a Internet si es condicionante del grado de valoración, tanto en días como en horas, los estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo Olavide, indican que reconocen valiosas todas las herramientas Web 2.0, a mayor conectividad a Internet (en días y horas).

El estudio llevado a cabo por Castaño Muñoz (2010) indica que el alumnado universitario que se conecta con una mayor frecuencia a Internet, tanto en días como en horas, posee un uso más crítico y experimental de todas las aplicaciones de la red, por tanto de las herramientas Web 2.0 que se basan en él; tal y como ha reflejado nuestro estudio. Consecuentemente, los futuros educadores sociales que se conectan con mayor frecuencia a Internet (todos los días y más de 5 horas al día) poseen una mayor perspectiva del reconocimiento que cada una de las once herramientas Web 2.0 propuestas puede favorecer la Dinamización y participación familiar y comunitaria, facilitando programas, experiencias y actividades educativas en este campo.

Por otro lado, en relación a la utilidad, los resultados del estudio reflejan que una alta frecuencia en el acceso a Internet en días por parte del alumnado condiciona el interés de todas las herramientas Web 2.0, a excepción de los buscadores de texto; asimismo, si analizamos la frecuencia de conectividad a Internet por horas al día, los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide indican que a excepción de las redes sociales y educativas; los buscadores de video; y los buscadores de texto; son todas provechosas para la intervención en el ámbito de la Dinamización y participación familiar y comunitaria; lo cual contradice lo expresado por

Aguilar y Leiva (2012) en relación a las redes sociales y educativas, considerando que estos medios digitales son puramente comunicativos y posibilitan la interacción (Cebrián, 2008).

Por último, de las hipótesis estadísticas que nos planteábamos en referencia a la dimensión valoración y utilidad en el ámbito de intervención para la Dinamización y participación familiar y comunitaria, exponía:

- h) Subsiste una diferencia entre el promedio del grado de valoración y de utilidad de un conjunto de herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención del educador social en los estudiantes que acceden a través de una conexión pública y, de los que emplean la conectividad privada.

Señalar que no existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre el tipo de conexión que emplea el alumnado participante y el grado de valoración de la batería de herramientas Web 2.0, para el ámbito de intervención Dinamización y participación familiar y comunitaria; lo cual es reconocido en el estudio que realiza Castaño Muñoz (2010), sobre los universitarios en países desarrollados, el cual señala que debido a las infraestructuras de conexión no hay desigualdades en la posibilidad de acceso de los estudiantes.

Por último, existe diferencia entre el grado de utilidad inferido por los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide de la herramientas Web 2.0 wiki para la intervención en el ámbito de participación y dinamización de las familias y la comunidad que emplean la red pública. Este hecho, es paradójico dado que este recurso tecnológico se caracteriza por la colaboración y la participación para crear y difundir cualquier tipo de contenido; la explicación que encontramos a este dato, se sitúa en las reflexiones expresadas por Marín y Cabero (2010) en su estudio, que el alumnado tiene un desconocimiento de algunas herramientas Web 2.0, provocando que los mismos no logren reflexionar sobre las utilidades que se derivan de ellos.

7. Séptima dimensión: Ámbito de intervención “Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado (ámbito 4)”

Las Instrucciones del 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, referidas a las actuaciones del educador social en el campo educativo, señalan como uno de los objetivos

generales en este campo “Elaborar y aplicar programas y actividades para mejorar la inserción social y escolar del alumnado en riesgo”. Por consiguiente, como señala Escudero (2005), nos referimos al alumnado en riesgo cuando este se encuentra en vulnerabilidad social y escolar, dando lugar a la exclusión educativa, la cual afecta a todos los elementos de la personalidad del estudiante, factores “intelectuales, personales y emotivos, sociales y actitudinales” (p. 14); por otro lado Ritacco (2011) indica que este alumnado en riesgo “alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad, y específicamente en determinados momentos críticos de la misma, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular” (p. 202).

En consecuencia, el Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado se convierte en un aspecto que debe ser abordado por todos los agentes educativos, siendo precisamente unos de los ámbitos de intervención del educador social en su labor en los equipos de orientación educativa. Desde este escenario, y prestando atención a las funciones que debe cubrir, se desprende que los recursos tecnológicos pueden convertirse en instrumentos facilitadores de las acciones que deba realizar, por este motivo, entre otros, a través de la hipótesis que planteábamos (interrogantes de investigación y estadísticas) con este estudio, relativas a la valoración y utilidad que los futuros educadores sociales atribuyen a las herramientas Web 2.0, discutiremos sobre este ámbito.

- a) ¿Qué valoración indica el alumnado de determinadas herramientas Web 2.0 para abordar el ámbito de intervención del “Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado”? ¿Qué grado de utilidad le confieren a estos instrumentos para dicho ámbito?

Los estudiantes de los cuatro cursos del Grado de Educador Social, de la Universidad Pablo de Olavide, estiman más positivamente, de entre las once herramientas Web 2.0 propuestas, las redes sociales y educativas, este resultado pone de manifiesto un cambio de acción y perspectiva de la labor de los educadores sociales si consideramos el estudio de Fullana, Pallisera y Planas (2011), quienes obtenían entre sus conclusiones que una de las competencias que estos profesionales resaltaban como menos importante era “colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información, dado que no la veían directamente relacionada con su práctica profesional” (p. 10).

En relación a la utilidad, los resultados han revelado que los futuros educadores sociales consideran, de la batería de herramientas Web 2.0 presentada, bastante más ventajosas los entornos de aprendizaje virtuales; las redes sociales y educativas; y los editores de video, para intervenir educativamente en el ámbito del Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado, todas ellas encaminadas a la colaboración, la comunicación y la interacción y la información (Cabero, 2009; Lara, 2009; Leiva, 2012; 2013; McGee y Díaz, 2007).

Conviene subrayar, como indica Pascual y Amer (2013) que “tanto del debate internacional como del debate español se deriva la principal conclusión de implementar las propuestas a escala local y escolar e igualmente evitar las perspectivas exclusivamente escolares y únicamente enfocadas en los rendimientos académicos de los estudiantes” (p. 151), esto implica acciones educativas que consideren aspectos más sociales y emotivos, significando medidas y actuaciones encaminadas a la relación entre iguales, con las familias y, en general, con su entorno más cercano.

De una u otra forma, no es de extrañar, que los estudiantes del Grado de Educación Social, de la Universidad Pablo de Olavide, valoren y estimen conveniente estas herramientas Web 2.0 sobre las otras, considerando la necesidad de comunicación, interacción e información que requiere los docentes, las familias y, el propio alumnado para prevenir y controlar las situaciones de riesgo.

Evidentemente, que los futuros educadores sociales hayan valorado y estimado eficaz las redes sociales, concuerda con lo expuesto por Escudero y Martínez (2011), al indicar que “la inclusión es un proyecto y un proceso que, precisamente por valores democráticos y principios de participación e implicación activa de los sujetos afectados, requiere redes sociales, tejidos de apoyo y las sinergias de muchos agentes para hacerlo efectivo” (p. 94).

En relación a las hipótesis estadísticas que nos planteábamos en referencia a la dimensión valoración y utilidad en el ámbito cuatro, la primera de ellas, exponía:

- b) Existen unas diferencias estadísticas significativas entre el grado de valoración y utilidad de las once herramientas Web 2.0, en el ámbito de intervención cuatro, en función del sexo de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

En este apartado constatamos que no existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre el sexo de los futuros educadores sociales, de la Universidad Pablo de Olavide, y el grado de valoración y utilidad de la batería de herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención del Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado.

Este resultado podría explicarse considerando la educación, inicial, básica y obligatoria, recibida hasta ahora por estos estudiantes, basada en un aprendizaje que no se ve condicionado por el género como se estableció en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (UNESCO, 2000); por otro lado, como ya comentamos en el ámbito 1, esta circunstancia puede servir de base para sus futuras intervenciones educativas, las cuales no se verán afectadas por la variable sexo, proporcionando unas actuaciones más objetivas.

La hipótesis estadística que contemplaba el curso, indicaba:

- c) Hay diferencias entre el grado de valoración y de utilidad sobre la batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención cuatro del educador social en función del curso al que se vinculen los estudiantes del título.

El alumnado de primero y segundo de Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide es el que reconoce mayor valor de todas las herramientas Web 2.0 para las prácticas educativas relacionadas con el Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado; como expresa Ritacco (2011) “los orientadores cumplen un rol central a la hora de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando las diversas situaciones de desventaja social y personal de los estudiantes” (p. 215), lo cual es extrapolable a los equipos de orientación y al papel que juegan los educadores sociales en el mismo, dado que a pesar de que se estructuran y posean funciones diferenciadores, ambos apuestan por promover una educación integral al alumnado, atendiendo a sus aspectos emotivos y sociales, entre otros.

Igualmente, los resultados indican que son los mismos estudiantes de primero y segundo quienes señalan la versatilidad y utilidad de las once herramientas Web 2.0 propuestas para trabajar educativamente todos los factores que provocan una situación de riesgo y vulnerabilidad en el alumnado.

Dos de las hipótesis estadísticas referidas a factores sociodemográficos relativos al origen y a la residencia en relación a la dimensión valoración y utilidad en el ámbito cuatro, exponían:

- d) Es condicionante de diferencias la procedencia de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del grado de valoración y de utilidad de las once herramientas Web 2.0 en la intervención del ámbito laboral cuatro propuesto.

Señalar que no existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre la procedencia del alumnado participante y el grado de valoración y utilidad de la batería de

herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención cuarto; la explicación a este resultado se debe como señala Castaño Muñoz (2010) a la homogeneidad en los aspectos sociodemográficos de los estudiantes universitarios; debido a que los entornos rurales no se diferencia notablemente de los urbanos en las sociedades del siglo XXI.

- e) Existe una diferencia entre el promedio del grado de valoración y utilidad de la batería de once herramientas Web 2.0, en el ámbito cuatro de intervención, en función del tipo de vivienda en la que reside el alumnado del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

En este apartado se puede reseñar que no existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre el tipo de vivienda en la que residen o habitan los futuros educadores sociales, de la Universidad Pablo de Olavide, y la valoración y utilidad que indica sobre la batería de herramientas Web 2.0 para la intervención educativa en el ámbito del Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado; una explicación plausible viene determinada por las condiciones sociodemográficas de estos estudiantes, dado que, como señala el estudio de (Castaño Muñoz, 2010), los aspectos sociodemográficos no son condicionantes de diferencias en las sociedades democráticas globalizadas.

La siguiente hipótesis estadística que abordamos es:

- f) Hay diferenciación entre el promedio del grado de valoración y de utilidad de algunas herramientas Web 2.0 para el cuarto ámbito de intervención del educador social en el alumnado que emplea el móvil, el Pc o la Tablet para conectarse a Internet.

En este caso sí, existe diferencia entre la valoración que realizan los estudiantes del Grado de Educador Social, de la Universidad Pablo de Olavide, de las herramientas Web 2.0: blogs; editores de video; buscadores de imágenes; buscadores de texto; wiki; y foros, y el tipo de dispositivo que emplean para acceder a Internet.

En particular, el alumnado que emplea principalmente el móvil para conectarse a Internet, es quien reconoce mayor valor en estos seis medios tecnológicos para la intervención educativa en el ámbito del Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado, en sus futuras actuaciones pedagógicas y sociales en los equipos de orientación educativa.

En consonancia, a las indicaciones que señala Escudero (2009) sobre los elementos esenciales para unas buenas prácticas y programas relativos a la atención del alumnado en riesgo "innovación, estrategia, integralidad, efectividad, participación, fundamento, transferibilidad,

pluralismo y transversalidad” (p. 110), las herramientas Web 2.0 valoradas por los estudiantes del Grado de Educación Social que emplean el móvil poseen estas características que señala este autor, dado que las mismas están latentes en estos recursos tecnológicos (Cabero, 2010).

En concreto, las herramientas Web 2.0 más apreciadas por los futuros educadores sociales de nuestro estudio para la intervención educativa con el alumnado en riesgo, tanto en el acompañamiento como en la tutorización del mismo, pertenecen según la clasificación de Muñoz y González (2014) a las herramientas para el diagnóstico, asesoramiento, aprendizaje, comunicación y colaboración en línea (blogs; editores de video; buscadores de imágenes; buscadores de texto; wiki; y foros).

En relación al provecho que suponen las herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito cuatro, los estudiantes del Grado de Educador Social que emplean habitualmente el móvil, indican que poseen mayor utilidad las redes sociales y educativas; los editores de imágenes; los buscadores de imágenes; los buscadores de video; los buscadores de texto; las buscadores de presentaciones; y los foros.

De la misma forma, que ocurría con la valoración de las herramientas Web 2.0, para la intervención educativa en el ámbito del Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado; y atendiendo, asimismo, a las características que señala Escudero (2009) que deben tener las actuaciones educativas en este ámbito, y por otro lado, la clasificación realizada por Muñoz y González (2014), los futuros educadores sociales indican que pueden servir las herramientas para el diseño, creación y presentación de información y materiales (buscadores de presentaciones) y las herramientas para el diagnóstico, asesoramiento, aprendizaje, comunicación y colaboración en línea (redes sociales y educativas; editores de imágenes; buscadores de imágenes; buscadores de video; buscadores de texto; y foros); las mismas propician un trabajo colaborativo y de difusión entre profesionales implicados en el acompañamiento y la tutorización para el riesgo de exclusión.

Esta circunstancia puede explicarse a través de dos premisas, la primera porque el alumnado que emplea el móvil atribuye más posibilidades a algunos medios tecnológicos (Cabero, 2010) para atender a la diversidad de factores que influyen en el riesgo del alumnado, acompañándolo y atendiendo por medio de la tutorización, teniendo en cuenta el aspecto ubicuo y propagado que ofrecen estos dispositivos.

Y una segunda, se basa en la consideración de que los futuros educadores sociales que emplean habitualmente el móvil, como dispositivo habitual, al tener un acceso más inmediato a Internet reflexionan que estas herramientas Web 2.0, basadas precisamente en la red, constituyen elementos muy poderosos para la comunicación, para el encuentro didáctico y la transferencia del mismo.

Otra de las hipótesis estadísticas consideraba la variable frecuencia de acceso, la cual exponía:

- g) Es condicionante de diferencia la frecuencia en el acceso a Internet, tanto por días a la semana como por horas al día, de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del grado de valoración y de utilidad de las determinadas herramientas Web 2.0 en la intervención del ámbito laboral cuatro propuesto.

Los resultados del estudio reflejan que una alta frecuencia en el acceso a Internet, tanto de días a la semana como de horas al día, indicada por los estudiantes del Grado de Educador Social, de la Universidad Pablo de Olavide, condiciona la valoración de las once herramientas Web 2.0 estudiadas para la intervención educativa en el ámbito del Acompañamiento y tutorización, en situaciones de riesgo para el alumnado.

Este resultado se puede explicar debido a las mejoras en las instalaciones y medios tecnológicos producidas en los mapas de cobertura para el acceso a Internet, en los últimos años, en el territorio español (Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la sociedad de la Información, 2014), lo cual provoca que los estudiantes puedan conectarse con mayor asiduidad, todos los días y varias horas del mismo, de esta manera acceden a las aplicaciones Web 2.0 y pueden reconocer mayor valor en las mismas a través de la práctica que realizan de estas (Castaño Muñoz, 2010). Por consiguiente, los futuros educadores sociales que se conectan con mayor frecuencia a Internet (todos los días y más de 5 horas al día) poseen una mayor perspectiva del reconocimiento que cada una de las once herramientas Web 2.0 propuestas beneficiando la intervención educativa en el ámbito del Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado, facilitando programas, experiencias y actividades educativas en este campo, debido al acercamiento informativo y colaborativo que puede realizar estos futuros agentes a las experiencias o innovaciones de otras comunidades educativas.

Igualmente, están en capacidad de discernir el interés de todas las herramientas Web 2.0, a excepción de los editores de video, para todos los días y horas, que mejor se adapte para una experiencia o actividad didáctica, concreta, en la búsqueda de “fortalecer un apoyo y atención que transmita al alumnado calidad de relaciones e interés por ellos como personas, no sólo por sus rendimientos académicos” (Escudero, 2009 p. 126).

La última de las hipótesis estadísticas que proponíamos, en relación a la dimensión de la valoración y utilidad en el ámbito cuatro, apuntaba:

- h) Subsiste una diferencia entre el promedio del grado de valoración y de utilidad de un conjunto de herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención cuatro del educador social en los estudiantes que acceden a través de una conexión pública y, de los que emplean la conectividad privada.

Al igual que sucedía en el ámbito de intervención 2, no subsiste diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre el tipo de conexión que emplea el alumnado del Grado de Educación Social, de la Universidad Pablo de Olavide, y el grado de valoración de la batería de herramientas Web 2.0 para intervenir educativamente en el ámbito del Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado, consideramos que estos resultados son similares debido a que uno de los factores de riesgo es precisamente el abandono escolar, y algunas de las causas de uno y otro son coincidentes, tal y como indica Ritacco (2011)

En este sentido, mirar a la escuela, sus estrategias y prácticas, desde una perspectiva crítica de las políticas educativas, puede ser un buen camino para comprender los procesos que conducen al abandono escolar, al tiempo que son una vía para repensar los planteamientos y dinámicas organizativas que excluyen a una parte importante del alumnado (p. 216).

Por el contrario, al igual que acontecía en el ámbito de ámbito de Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar (ámbito 2) la utilidad o provecho de la herramienta Web 2.0, redes sociales y educativas; buscadores de imágenes; buscadores de texto y buscadores de presentaciones para el ámbito 4, si está condicionada por tipo de conexión que emplea los estudiantes del Grado de Educación Social, favorable a la conectividad pública. Consideramos que la explicación se encuentra, al igual que en la investigación que realiza Castaño Muñoz (2010), en que los estudiantes que emplean la conexión de carácter pública, a través de centros de formación

como las universidades, presentan una capacidad más crítica en función de la utilidad que le atribuyen a los recursos tecnológicos de la Web 2.0.

8. Octava dimensión: Ámbito de intervención “Educación en valores y competencia social (ámbito 5)”

Uno de los objetivos principales de la educación social es lograr el desarrollo personal del sujeto en todos sus ámbitos: personal, familiar y social; su adquisición y progreso dependerá de las intervenciones que realice la comunidad educativa y, en concreto el educador social en el seno de los equipos de orientación educativa, mejorando las acciones formativas de los propios centros (Jiménez y Sampedro, 2013).

La competencia social se entiende como todas las formas de comportamiento, incluyendo aspectos personales, interpersonales e interculturales, que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas (Parlamento y Consejo Europeo, 2006), de esta manera “las innovaciones científicas y tecnológicas producidas en la Sociedad de la Información impactan de manera significativa el ámbito educativo y la manera de potenciar los valores morales” (Araujo, Clemenza y Fuenmayor, 2008 p. 368).

Se infiere, por tanto, que las herramientas Web 2.0 pueden convertirse en instrumentos facilitadores para la intervención en el ámbito 5 por parte de los educadores sociales. Discutimos, a continuación, a través de la hipótesis que planteábamos (interrogantes de investigación y estadísticas) con este estudio, sobre este ámbito.

- a) ¿Qué grado de valoración y utilidad señalan los estudiantes que cursan los cuatro cursos del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) a once herramientas Web 2.0 para trabajar el ámbito de intervención de la “Educación en valores y competencia social”?

Los estudiantes de los cuatro cursos del Grado de Educador Social, de la Universidad Pablo de Olavide, estiman más positivamente, de entre las once herramientas Web 2.0 propuestas, los blogs; las redes sociales y educativas; y los foros para la intervención en Educación en valores y

competencia social, las mismas encaminadas a la colaboración, la publicación, la comunicación y la interacción (Cabero, 2009; Lara, 2009; Leiva, 2012; 2013; McGee y Díaz, 2007).

La integración de los valores y la competencia social a través de los recursos tecnológicos y de comunicación (Araujo et al., 2008), como los blogs; las redes sociales y educativas puede constituir una apuesta contextual para favorecer el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes para que el sujeto pueda participar de forma eficaz y democrática a su entorno más inmediato y a la sociedad en general.

En relación a la utilidad, los resultados han arrojado que los futuros educadores sociales consideran, de la batería de herramientas Web 2.0 presentada, bastante más ventajosas las redes sociales y educativas y los editores de imágenes, para educativamente intervenir en la Educación en valores y competencia social, ya que como señalan Araujo et al. (2008), “tanto docentes como estudiantes deben utilizar las herramientas tecnológicas con el fin de estimular los conocimientos y capacidades para enfrentar y solucionar problemas y tomar decisiones dentro del entorno donde se desenvuelve” (p. 364), dado que estos determinantes son básicos en el desarrollo y progreso de la competencia social.

La primera de las hipótesis estadísticas que nos planteábamos referidas a la dimensión valoración y utilidad en el ámbito cinco, exponía:

- b) Existen unas diferencias estadísticas significativas entre el grado de valoración y utilidad de las once herramientas Web 2.0, en el ámbito de intervención cinco, en función del sexo de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

La variable genero condiciona la actividad social desde hace muchos siglos, tanto los valores como las actuaciones de cada individuo han venido regidas por los roles que la sociedad les atribuía. Sin embargo, en las sociedades democráticas y desarrolladas este factor no es determinante de ninguna labor (UNESCO, 2000); este hecho se vislumbra en los resultados obtenidos donde no existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre el sexo del alumnado participante y el grado de valoración y utilidad de la batería de herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención Educación en valores y competencia social.

Por consiguiente, el sistema educativo español ha logrado desarrollar en el individuo valores de igualdad y equidad, favoreciendo la participación de todos indistintamente del género; es labor de los futuros educadores sociales programar experiencias y actividades con ayuda de los recursos

tecnológicos que sigan favoreciendo una sociedad igualitaria para hombres y mujeres, dado que ellos mismos no se ven influenciados por su género en sus apreciaciones.

Otra de las hipótesis estadísticas contemplaba el curso, la cual indicaba:

- c) Hay diferencias entre el grado de valoración y de utilidad sobre la batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención cinco del educador social en función del curso al que se vinculen los estudiantes del título.

El alumnado de primero y segundo del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide es el que reconoce mayor valor de estas once herramientas Web 2.0 para las prácticas educativas relacionadas con la Educación en valores y competencia social; la explicación a este resultado puede deberse a la interacción, colaboración y comunicación que se les atribuye a estos recursos tecnológicos, los cuales a través de estas acciones desarrollan valores de tolerancia, respeto, colaboración mutua entre iguales, pues como señala Calderero, Aguirre, Castellanos, Peris y Perochena (2014) los medios tecnológicos posibilitan “que la educación se abra a la realidad que la rodea, permitiendo un aprendizaje participativo, colaborativo, en comunidad, que atienda a las necesidades sociales” (p. 142).

Por otra parte, los resultados reflejan que son los mismos estudiantes de primero y segundo quienes indican la versatilidad y utilidad de diez de las herramientas Web propuestas a excepción de los editores de imágenes, para trabajar educativamente en los equipos de orientación la competencia social y la educación en valores.

Es interesante el dato obtenido en el grado de utilidad, dado que como señala Cuervo y Medrano (2013):

La UNESCO relaciona la alfabetización mediática con la capacidad de acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y los mensajes. Una vez adquirida, favorece la democracia, en tanto eleva el nivel de conciencia sobre los medios y promueve condiciones para ejercer una ciudadanía plena y activa (p. 119).

La explicación a este dato, considerando lo expuesto por estas autoras, podría ser que los futuros educadores sociales de primero y segundo de la Universidad Pablo Olavide, no han desarrollado la alfabetización digital, dado que no son capaces de vislumbrar el interés de esta herramienta Web 2.0.

Dos de las hipótesis estadísticas referidas a factores sociodemográficos relativos al origen y a la residencia en relación a la dimensión valoración y utilidad en el ámbito 5, exponían:

- d) Es condicionante de diferencias la procedencia de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del grado de valoración y de utilidad de las once herramientas Web 2.0 en la intervención del ámbito laboral cinco propuesto.
- e) Y, existe una diferencia entre el promedio del grado de valoración y utilidad de la batería de once herramientas Web 2.0, en el ámbito cinco de intervención, en función del tipo de vivienda en la que reside el alumnado del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Señalar que no existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre la procedencia de los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo Olavide y el grado de valoración y utilidad de la batería de herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito 5, Educación en valores y competencia social; igualmente, tampoco la variable tipo de vivienda es sensible a la valoración; en cambio, el alumnado que reside en el domicilio familiar indica un mayor interés de las redes sociales y educativas; buscadores de video; y buscadores de presentaciones para el desarrollo de la competencia social y la educación en valores.

Este hecho contradice los argumentos expresados hasta ahora a este determinante, tipo de residencia, dado que los datos y cifras sobre las infraestructuras y dispositivos relativos a la conectividad de red, de la que disponen los hogares en España (INE, 2013; Secretaria de Estado de Telecomunicaciones y para la sociedad de la Información, 2014) asemejan las viviendas en cuanto a conexión, atendiendo a que la misma es fundamental para la aplicación de las herramientas Web 2.0; en definitiva, no encontramos ninguna explicación plausible para este hecho.

La siguiente hipótesis estadística que abordamos es:

- f) Hay diferenciación entre el promedio del grado de valoración y de utilidad de algunas herramientas Web 2.0 para el quinto ámbito de intervención del educador social en el alumnado que emplea el móvil, el Pc o la Tablet para conectarse a Internet.

En concreto, el alumnado de Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide que emplea principalmente el móvil para conectarse a Internet es quien aprecia mayor valor en los editores de video; editores de imágenes; buscadores de video; buscadores de texto; buscadores de

presentaciones; wiki; y foros para la intervención en la Educación en valores y competencia social, en su futura labor profesional en los equipos de orientación educativa.

Al analizar estas cinco herramientas Web 2.0 que los estudiantes que usan móvil señalan como más ventajosas para la intervención en el aprendizaje de valores y desarrollo de la competencia social, observamos, por un lado que las mismas están encaminadas a los medios tecnológicos más audiovisuales (editores de video; editores de imágenes; buscadores de video; y buscadores de presentaciones) lo cual como señala Cuervo y Medrano (2013) beneficia “la promoción de la creatividad individual, la formación en el análisis de contenidos, el impulso de la interpretación subjetiva de la acción comunicativa y la disminución de la brecha de inequidad” (p. 117), aspectos relacionados con los valores democráticos y cívicos; por otro, que se orientan a la comunicación, la colaboración y la interacción (buscadores de texto; wiki; y foros) las cuales favorecen la singularidad; la autonomía y la apertura como determinantes de la competencia social (Calderero et al., 2014).

Considerando, en esta ocasión la utilidad, los datos arrojan que los estudiantes que usan el móvil frecuentemente indican que las herramientas Web 2.0 más provechosas son: blogs; buscadores de imágenes; buscadores de texto; y la wiki para la intervención educativa en la Educación en valores y competencia social.

Debemos reseñar, que los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo Olavide que emplean frecuentemente el móvil para acceder a Internet señalan un interés por los blogs para la educación de distintos valores y la competencia social, lo cual tiene sentido, al considerar las palabras de Cabero et al. (2009), al referirse a esta herramienta Web 2.0 “también podemos entenderlos como espacios virtuales para compartir ideas, construir conocimientos y publicar experiencias educativas personales y grupales en la red de una forma fácil desde un punto de vista técnico” (p. 3), por tanto, este recurso tecnológico es conveniente para fomentar el aprendizaje de valores relativos a la interacción y la colaboración, favoreciendo los valores democráticos en la intervención laboral de estos agentes en los equipos de orientación educativa.

Otra de las hipótesis estadísticas para obtener inferencias basadas en el cálculo de probabilidades atiende la variable frecuencia de acceso, que se presentaba en los siguientes términos:

- g) Es condicionante de diferencia la frecuencia en el acceso a Internet, tanto por días a la semana como por horas al día, de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del grado de valoración y de utilidad de las determinadas herramientas Web 2.0 en la intervención del ámbito laboral cinco propuesto.

La frecuencia de acceso a Internet si es condicionante del grado de valoración, tanto en días como en horas, los estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo Olavide indican que reconocen valiosas todas las herramientas a mayor conectividad a Internet.

Estamos de acuerdo con lo comentado por Morales et al. (2013), al señalar que “el desarrollo de todas y cada una de las competencias claves es esencial para lograr la formación de ciudadanos activos, capaces de hacer frente a la realidad social en la que se ven inmersos” (p. 112), no obstante, indicaríamos que la competencia cívica es fundamental para incorporarse de una manera eficaz y constructiva en la vida social. Igualmente, estos mismos autores señalan:

Los cambios sociales que se van produciendo traen consigo que el uso de las tecnologías deje de ser un elemento tangencial y puntual en el día a día de los usuarios, podemos decir que la emergencia de la Web 2.0 representa una revolución social más que una revolución tecnológica (Morales et al., 2013 p. 114)

Esta idea concuerda con lo que venimos expresando hasta ahora, que los estudiantes que mayor acceso realizan de Internet, tanto en días como en horas, reconocen mayor beneficio en las aplicaciones tecnológicas, que venimos estudiando, más si cabe para la educación de valores democráticos y cívicos y el desarrollo de la competencia social como aprendizaje fundamental para desenvolverse en la sociedad, atendiendo a que las sociedades actuales están tecnificadas y comunicadas en red.

Por otro lado, en relación a la utilidad, los resultados del estudio reflejan que una alta frecuencia en el acceso a Internet, tanto de días a la semana como de horas al día, indicada por el alumnado participante condiciona el interés de las once herramientas Web 2.0 estudiadas para la intervención en el ámbito de Educación en valores y competencia social, a excepción de los editores de imágenes, para los que mayor conectividad presentan. Este dato, constata con la utilidad que expresaban los alumnos de primero y segundo, la explicación más plausible que encontramos, sigue siendo la misma, que estos estudiantes no han adquirido o desarrollado la alfabetización digital, motivo por el cual no advierten el provecho de esta herramienta para la educación en

valores, así como, para facilitar el progreso de habilidades, destrezas y actitudes para una participación plena en sociedad (Cuervo y Medrano, 2013) a través de las futuras intervenciones que realicen en su trabajo en los equipos de orientación educativa.

Por último, de las hipótesis estadísticas que nos planteábamos en referencia a la dimensión valoración y utilidad en el ámbito de intervención para la Educación en valores y competencia social, exponía:

- h) Subsiste una diferencia entre el promedio del grado de valoración y de utilidad de un conjunto de herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención cinco del educador social en los estudiantes que acceden a través de una conexión pública y, de los que emplean la conectividad privada.

Si existe diferencia entre el promedio del grado de valoración de las herramientas Web 2.0: redes sociales y educativas; editores de video; buscadores de imágenes; buscadores de video; buscadores de texto; buscadores de presentaciones; wiki; y foros para la intervención en el ámbito de la Educación en valores y competencia social de los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide que acceden a la red a través de una conexión pública.

Como se ha comentado con anterioridad, dos factores proporcionan la explicación de este hecho, por un lado, la conexión de carácter pública supone una explotación ilimitada de conectividad a Internet; y, por otro, la exponencial adquisición de smartphones o teléfonos inteligentes, en la actualidad (Urueña, 2014), beneficia este tipo de conexión aportándole el carácter ubicuo de los mismos. En este sentido, los estudiantes disponen de este servicio que posibilita un análisis más exhaustivo de las herramientas Web 2.0 que se apoyan en la red para su acceso, propiciando una mayor perspectiva de estimación en los valores que se deben aprender y en el desarrollo de la competencia social que adquirirán los sujetos de las comunidades educativas.

Por último, el grado de utilidad inferido por los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide de las herramientas Web 2.0 no es sensible al tipo de conexión empleada, sea de carácter pública o privada.

9. Novena dimensión: **Ámbito de intervención “Educativa con minorías étnicas y educación intercultural (ámbito 6)”**

Las Directrices sobre la Educación Intercultural (UNESCO, 2006, p. 18) señalan que la educación intercultural “se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales”, teniendo en cuenta esta condición y, la demanda de los individuos de mayor comunicación y consumo de tecnología, discutimos y reflexionamos a través de las siguientes hipótesis (interrogantes y estadísticas) lo expresado por los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide sobre la valoración y utilidad del conjunto de las once herramientas Web 2.0 para la intervención en este ámbito en su actividad laboral en los equipos de orientación educativa.

- a) ¿Cómo valora el alumnado participante una batería de once herramientas Web 2.0 para actuar en el ámbito de la “Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural”? ¿Y la utilidad de las mismas para mencionado ámbito?

Los estudiantes de los cuatro cursos del Grado de Educador Social, de la Universidad Pablo de Olavide, valoran más positivamente, de entre las once herramientas Web 2.0 propuestas, las redes sociales y educativas, la wiki y los entornos de aprendizaje virtuales para la Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural, estos resultados no causan sorpresa dado que esta tecnología favorece la comunicación, la reciprocidad de información y un aprendizaje cooperativo y colaborativo acerca de prácticas educativas sobre educación intercultural que se puedan llevar a cabo en las comunidades enriquecidas con ciudadanías culturalmente diversas (Leiva, 2012).

En relación a la utilidad, los resultados han arrojado que los futuros educadores sociales consideran, de la batería de herramientas Web 2.0 presentada, bastante más ventajosas los blogs; los entornos de aprendizaje virtuales; las redes sociales y educativas; y los foros, para la Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural, todas ellas encaminadas a la colaboración, la publicación, la comunicación y la interacción (Cabero, 2009; Lara, 2009; Leiva, 2012; 2013; McGee y Díaz, 2007), pensamiento que subyace con algunas de las orientaciones prácticas educativas de incitar a los individuos a crear, producir, difundir y distribuir las expresiones culturales propias propuestas por la UNESCO (2013c).

En la introducción de las Directrices de la UNESCO (2006) sobre la Educación Intercultural se hace referencia al objetivo que tiene esta, -proporcionar una educación de calidad para todos y todas-, quedando patente que se trata de una extensión de la educación y un derecho inalienable de toda persona; para lograr alcanzar esta finalidad en contextos con gran diversidad cultural es necesario la promoción de condiciones que fomenten una interacción comunicativa y de equidad, en los mismos las herramientas Web 2.0, en concreto las de tipología comunicativa, de colaboración y publicación, cobran una gran relevancia como recursos que favorecen estas circunstancias, “lo realmente relevante de las TIC no es su potencial para facilitar el acceso a la información sino sus posibilidades para incrementar los procesos de comunicación interpersonal al margen de las dimensiones espacio-tiempo y la construcción compartida del conocimiento” (Leiva, 2013 p. 4).

En relación a las hipótesis estadísticas que nos planteábamos referidas a la dimensión valoración y utilidad en el ámbito seis, la primera de ellas, exponía:

- b) Existen unas diferencias estadísticas significativas entre el grado de valoración y utilidad de las once herramientas Web 2.0, en el ámbito de intervención seis, en función del sexo de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Indicar que no existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre el sexo del alumnado participante y el grado de valoración y utilidad de la batería de herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención sexto; con este resultado se hace patente uno de los objetivos propuestos en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (UNESCO, 2000), concretamente el de facilitar a todos un acceso equitativo a la educación, sin que concurra divergencia en relación al sexo.

La competencia y alfabetismo digital como aprendizaje funcional, en el que subyace el conocimiento y uso de los medios tecnológicos, concretamente las herramientas Web 2.0, desarrolla la percepción de los sujetos sobre ese aspecto, la misma viene determinada entre otros factores por las experiencias vividas y el género, sin embargo, la estimación sobre cada una de las once herramientas Web 2.0 para intervenir educativamente con minorías étnicas no provoca diferencias relativas al sexo de los participantes.

Asimismo, los datos han reflejado que el sexo tampoco condiciona la utilidad de estos medios tecnológicos en los futuros educadores sociales de la Universidad Pablo de Olavide, si entendemos la utilidad como un provecho o interés que provoca cualquiera de las once

herramientas Web 2.0 para la intervención educativa en la diversidad de culturas, siendo conscientes, además, de que las prácticas educativas en este ámbito deben encaminarse a la interacción y comunicación entre los sujetos que conviven en las escuelas, lo cual concuerda con el estudio realizado por Rodríguez y Restrepo (2015) en relación a la herramienta Twitter, red social, en el que se concluye que la finalidad de uso no se ve influida por el género del consumidor.

Otra de las hipótesis estadísticas contemplaba el curso, la cual indicaba:

- c) Hay diferencias entre el grado de valoración y de utilidad sobre la batería de once herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención seis del educador social en función del curso al que se vinculen los estudiantes del título.

Atendiendo a lo señalado por Leiva (2012), entre las aplicaciones Web 2.0 que favorecen la educación intercultural y la intervención educativa con minorías étnicas se encuentran “el correo electrónico, las listas de distribución y discusión, los foros, el chat, la mensajería instantánea, videoconferencia, redes sociales, microblogging, blog, Wikis, sitios web, portales y plataformas educativas, gestores de contenido, repositorios y bancos de recursos multimedia” (p. 134), este hecho es indiscutible dado que nuestro estudio refleja la significatividad de toda la batería de herramientas que se presenta en función del curso al que se adscriben los estudiantes.

El alumnado de primero del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide, es el que reconoce mayor valor a estas herramientas para las prácticas educativas relacionadas con la educación intercultural, considerando los datos, las cifras y la reflexión que realizan González Faraco, Jiménez y Pérez (2011), en su investigación de carácter exploratorio, sobre las representaciones e imágenes de la diversidad cultural que presentan los jóvenes, se puede asumir que es precisamente estos estudiantes los que han vivido su experiencia educativa básica en aulas con un gran componente cultural.

En consecuencia, los estudiantes de primero aprecian más favorablemente las once herramientas Web 2.0 para las prácticas educativas con minorías étnicas y en general para la intervención educativa intercultural, dado que en ellos se aúnan, por un lado el progreso de la competencia digital, adquirida en sus etapas básicas y obligatorias y perfeccionada en la etapa universitaria y por otro, las vivencias que supone la convivencia en entornos culturalmente diversos.

En relación a la utilidad de este conjunto de herramientas tecnológicas que venimos reseñando, los resultados reflejan que son los mismos estudiantes de primero quienes indican la

versatilidad y conveniencia de todas para trabajar educativamente en los equipos de orientación la diversidad cultural.

Esta circunstancia, se ve reforzada por la funcionalidad que este alumnado de primero, futuros educadores sociales, les imputa a los medios tecnológicos promovida por su propia experiencia vital en contextos interculturales (González Faraco et al., 2011) y su capacidad crítica frente a los recursos digitales que consume; en este sentido, lo expresado por Marín y Cabero (2010) puede servirnos de base argumental, dado que entre las conclusiones de su estudio se asumía que los estudiantes conocen pocas herramientas Web 2.0, aunque, sin embargo, las “entiende como instrumentos que pueden ayudar a desarrollar el currículum de forma eficaz” (p. 72).

Este desarrollo del currículum afecta en igual medida a los docentes como a cualquier otro profesional, encargado de estos menesteres, como por ejemplo a los educadores sociales cuando prestan sus servicios laborales en los equipos de orientación, esta circunstancia evidencia la necesidad de analizar las valoraciones y utilidad que les atribuyen estos agentes a las herramientas Web 2.0 para la Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural, convirtiéndose en mediospreciados si como señala Leiva (2012) “tiene sentido pedagógico en tanto se genera y construye a partir de los valores de cooperación e interacción cultural democrática” (p. 135).

La tercera de las hipótesis estadísticas que proponíamos, en relación a la dimensión valoración y utilidad en el ámbito seis, indicaba:

- d) Es condicionante de diferencias la procedencia de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del grado de valoración y de utilidad de las once herramientas Web 2.0 en la intervención del ámbito laboral seis propuesto.

No existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre la procedencia del alumnado participante y el grado de valoración y utilidad de la batería de herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención sexto; como sugiere Castaño Muñoz (2010) los estudiantes universitarios, si bien tienen características diferenciadoras, es un grupo bastante homogéneo en los aspectos sociodemográficos, dado que los entornos rurales no se diferencia notablemente de las ciudades en las sociedades del siglo XXI.

Esta homogeneidad, se hace más patente si abordamos cualquier tipo de análisis sobre las herramientas Web 2.0, dado que un requisito esencial de las mismas es la conectividad. En los tres

últimos años, debido a los nuevos sistemas de acceso a Internet y al compromiso por parte del gobierno español de aumentar los mapas de cobertura, no se aprecian desigualdades en la procedencia de los sujetos como señala el Informe sobre la cobertura de banda ancha en España en el primer trimestre de 2014, emitido por la Secretaria de Estado de Telecomunicaciones y para la sociedad de la Información (2014).

Otra de las hipótesis estadísticas consideraba la variable tipo de vivienda, la cual exponía:

- e) Existe una diferencia entre el promedio del grado de valoración y utilidad de la batería de once herramientas Web 2.0, en el ámbito seis de intervención, en función del tipo de vivienda en la que reside el alumnado del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Indicar que no existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre el tipo de vivienda en la que reside o habita el alumnado participante y la valoración y utilidad que señala sobre la batería de herramientas Web 2.0 para el ámbito de la Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural; de igual forma que viene sucediendo con la mayoría de los ámbitos y con la procedencia en este mismo, los aspectos sociodemográficos no son condicionantes de diferencias en la sociedad democrática donde se ha realizado este estudio (Castaño Muñoz, 2010).

La siguiente hipótesis estadística que abordamos es:

- f) Hay diferenciación entre el promedio del grado de valoración y de utilidad de algunas herramientas Web 2.0 para el sexto ámbito de intervención del educador social en el alumnado que emplea el móvil, el Pc o la Tablet para conectarse a Internet.

Si, existe diferencia entre la valoración que realizan los estudiantes del Grado de Educador Social, de la Universidad Pablo de Olavide, de las herramientas Web 2.0: blogs; redes sociales y educativas; editores de imágenes; buscadores de imágenes; buscadores de video; buscadores de texto; y foros y el tipo de dispositivo que emplean para acceder a Internet.

En particular, el alumnado que emplea principalmente el móvil para conectarse a Internet es quien aprecia mayor valor en estos siete medios tecnológicos para la para la Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural, en su futura labor profesional en los equipos de orientación educativa.

A pesar de que los equipos de orientación educativa tienen una estructura y funciones diferenciadas de los departamentos de orientación, ambos poseen una meta común, el proporcionar

una educación integral a los educandos en la que se contempla la orientación y tutorización como mecanismos facilitadores de mencionada finalidad, junto con los docentes de cada área de conocimiento concreta. Teniendo en cuenta esta circunstancia entre las estructuras educativas del sistema educativo español, la investigación realizada por Muñoz y González (2014) en un departamento de orientación, distingue tres categorías para clasificar las herramientas Web 2.0 en esta unidad de orientación, las cuales son: herramientas para la administración, gestión y organización documental e informacional; herramientas para el diseño, creación y presentación de información y materiales; y herramientas para el diagnóstico, asesoramiento, aprendizaje, comunicación y colaboración en línea.

En concreto, las herramientas Web 2.0 más apreciadas por los futuros educadores sociales de nuestro estudio para la intervención con las minorías étnicas y la práctica educativa intercultural pertenecen según la clasificación de Muñoz y González (2014) a las herramientas para el diagnóstico, asesoramiento, aprendizaje, comunicación y colaboración en línea (blogs; redes sociales y educativas; editores de imágenes; buscadores de imágenes; buscadores de video; buscadores de texto; y foros).

En definitiva, el alumnado participante que utiliza el móvil expresa mayor aprecio por las herramientas para el diagnóstico, asesoramiento, aprendizaje, comunicación y colaboración en línea para la intervención educativa con diversidad cultural, una explicación viable sería que las mismas posibilitan una mejor promoción de situaciones que fomenten una interacción comunicativa, colaborativa y de igualdad aspecto elemental para prácticas educativas culturales (González Faraco et al., 2011; Leiva, 2012; 2013).

En relación al provecho que suponen las herramientas Web 2.0 para la intervención en el ámbito 6, los estudiantes del Grado de Educador Social que emplean habitualmente el móvil indican que poseen mayor utilidad los entornos de aprendizaje virtuales; redes sociales y educativas; buscadores de imágenes; buscadores de video; buscadores de presentaciones y foros.

Del mismo modo, que sucedía con la valoración de las herramientas Web 2.0, para la Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural, los futuros educadores sociales indican que pueden servir las herramientas para el diseño, creación y presentación de información y materiales (entornos de aprendizaje virtuales y buscadores de presentaciones); y las herramientas para el diagnóstico, asesoramiento, aprendizaje, comunicación y colaboración en línea

(redes sociales y educativas; buscadores de imágenes; buscadores de video; y foros) de la clasificación realizada por Muñoz y González (2014).

Esta circunstancia puede explicarse por medio de dos ideas, la primera porque el alumnado que emplea el móvil atribuye más provecho a algunos medios tecnológicos (entornos de aprendizaje virtuales; redes sociales y educativas; buscadores de imágenes; buscadores de video; buscadores de presentaciones; y foros) para atender a la diversidad al potenciar el aspecto más ubicuo de ellas, tal y como señala Castaño Muñoz (2010) el hecho de tener dispositivos móviles “permite una mayor autonomía relacionada con el lugar de uso de Internet que algunos estudios (Asanni, 2006 in Hargittai y Hinnant, 2008) han correlacionado con unos usos calificados como beneficiosos para el aumento de capital personal” (p. 4).

Y una segunda línea, basada en la consideración de que los futuros educadores sociales que emplean habitualmente el móvil, como dispositivo habitual, al tener un acceso más inmediato a Internet reflexionan que estas seis herramientas Web 2.0, basadas precisamente en la red, constituyen elementos muy poderosos para la comunicación, para el encuentro cultural y para la expresión individual y colectiva de los sujetos (Pérez Gómez, 2012, citado en López Reillo y Negrín, 2014) líneas de actuación prioritarias para la Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural.

Otra de las hipótesis estadísticas para obtener inferencias basadas en el cálculo de probabilidades atiende la variable frecuencia de acceso, que se presentaba en los siguientes términos:

- g) Es condicionante de diferencia la frecuencia en el acceso a Internet, tanto por días a la semana como por horas al día, de los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el promedio del grado de valoración y de utilidad de las determinadas herramientas Web 2.0 en la intervención del ámbito laboral seis propuesto.

Los resultados del estudio reflejan que una alta frecuencia en el acceso a Internet, tanto de días a la semana como de horas al día, indicada por los estudiantes condiciona la valoración de las once herramientas Web 2.0 estudiadas para el ámbito de Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural.

El estudio llevado a cabo por Castaño Muñoz (2010) suscribe que el alumnado universitario que realiza una mayor frecuencia en el acceso a Internet, tanto en días como en horas, posee un

uso más crítico y experimental de todas las aplicaciones de la red, por tanto de las herramientas Web 2.0 que se basan en él; tal y como ha reflejado nuestro estudio. Consecuentemente, los futuros educadores sociales que se conectan con mayor frecuencia a Internet (todos los días y más de 5 horas al día) poseen una mayor perspectiva del reconocimiento que cada una de las once herramientas Web 2.0 propuestas puede favorecer la Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural, facilitando programas, experiencias y actividades educativas en este campo.

De igual forma, están en capacidad de discernir el interés de cada una de las herramientas Web 2.0 (entornos de aprendizaje; blog; redes educativas y sociales; editores de video; editores de imágenes; buscadores de imágenes; buscadores de video; buscadores de texto; buscadores de presentaciones; wiki; y foros) que mejor se adapte para una experiencia o actividad didáctica, concreta, en el desarrollo de la educación intercultural, y aproximar cultura diferentes (Leiva, 2013).

La última de las hipótesis estadísticas que proponíamos, en relación a la dimensión valoración y utilidad en el ámbito seis, apuntaba:

- h) Subsiste una diferencia entre el promedio del grado de valoración y de utilidad de un conjunto de herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención seis del educador social en los estudiantes que acceden a través de una conexión pública y, de los que emplean la conectividad privada.

Castaño Muñoz (2010) pone de manifiesto que el alumnado de este nivel educativo “no muestra diferencias importantes respecto a las infraestructuras de conexión, casi todos comparten la posibilidad de conectarse mediante banda ancha propia, pese a que hay una minoría desaventajada y una aventajada en cuanto al grado de autonomía de conexión” (p. 4), como ocurre en nuestro estudio, el cual refleja que no existe diferencia significativa en el análisis comparativo de medias entre el tipo de conexión que emplea el alumnado participante y el grado de valoración y la utilidad de la batería de herramientas Web 2.0 para el ámbito de intervención 6.

10. Relación entre dimensiones

Discutimos en este apartado la relación entre las variables recogidas en la dimensión conocimiento de las herramientas Web 2.0 y las variables que se distribuyen por las restantes

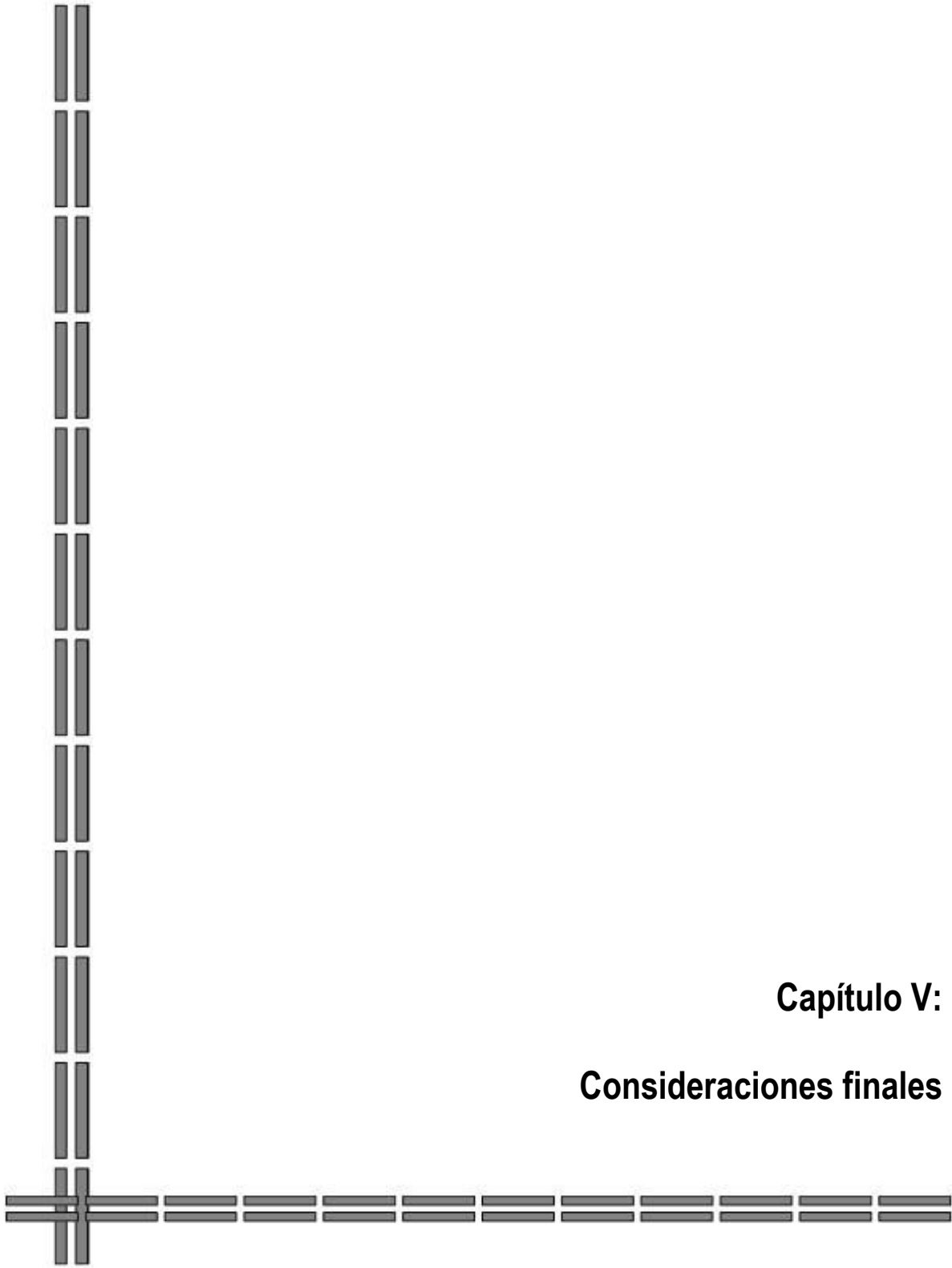
dimensiones abordadas en este estudio; de esta forma reflexionamos sobre la última hipótesis estadística propuesta, que exponía:

- Existe grado de covariancia entre las variables de la dimensión conocimiento y las restantes variables de las otras dimensiones, siendo las mismas de carácter cuantitativo, midiendo la relación lineal.

En general, al contrastar la relación entre las variables del conocimiento y el resto de variables que componen las demás dimensiones propuestas en este estudio, la misma se produce de forma lineal directa aumentando una y la otra, tal como se manifiestan en los datos extraídos del análisis de correlación de Pearson, este hecho se justifica por los diversos estudios realizados al respecto (Castaño Muñoz, 2010; Castaño Muñoz et al., 2015; Espuny et al., 2011; Marín y Cabero, 2010; Torres et al. 2012) que proyectan que el conocimiento de los recursos tecnológicos condiciona el uso, personal y académico, la valoración y utilidad de los mismos, de forma más crítica y reflexiva por parte de los sujetos que indican ese conocimiento.

Las experiencias didáctica realizadas por López Meneses et al. (2013), y López Meneses et al. (2012), -ambas basadas en proyectos de innovación dirigidos a los estudiantes del Grado de Educador Social-, subrayan como el conocimiento de algunos recursos tecnológicos de la Web 2.0 (blog, wiki, foros, redes sociales, etc.), favorecen el conocimiento que realizan de los mismos, pero a la vez un uso frecuente de los mismos, así como, un aprendizaje activo que facilita la reflexión de estos medios digitales en la aplicación de las diferentes funciones de este agente social y educativo.

En definitiva, el conocimiento expresado por los futuros educadores sociales, de la Universidad Pablo Olavide, sobre las once herramientas Web 2.0 pone de manifiesto que condiciona la relación del uso y de la valoración que realizan de las mismas; hay que mencionar además, que dado el tipo de aprendizaje que efectúan de estos medios, más práctico y experimental (Domínguez y Llorente, 2009; Sevillano, 2008), se logra que estos estudiantes desarrollen capacidades reflexivas sobre la utilidad de los mismos en los diversos ámbitos de intervención que deben acometer en los equipos de orientación educativa.



Capítulo V:

Consideraciones finales

Finalmente, en este capítulo se exponen las conclusiones o reflexiones a las que se llega con esta investigación; de igual forma, se muestran las limitaciones o dificultades que hemos tenido que afrontar a la hora de elaborar el estudio, así como las futuras líneas o posibles vías de investigación que desencadenan de este trabajo.

1. Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación vienen determinadas por las aportaciones de los 188 estudiantes matriculados en primero, segundo, tercero y cuarto del Grado de Educador Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla, en relación a su conocimiento; uso personal; uso académico; y la valoración y la utilidad de un conjunto de once herramientas Web 2.0 para abordar la intervención en los seis ámbitos propuestos por las Instrucciones del 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, referidas a las actuaciones del educador social en el campo educativo.

En primer lugar, la conclusión que podemos destacar es que el sexo no es una variable que afecte a ninguna de las dimensiones (conocimiento, uso académico y personal y valoración y utilidad de las herramientas Web 2.0 en los seis ámbitos de intervención del educador social en el sistema educativo) propuestas, lo cual nos hace pensar que la formación inicial, tanto a nivel de infantil, primaria y secundaria como universitaria, favorece la equidad en relación al sexo. Conviene subrayar, que la educación entendida como un proceso a lo largo de la vida que desarrolla en las personas los aprendizajes necesarios para desenvolverse en cualquier situación y contexto debe considerar la diversidad de estilos cognitivos y comportamientos; lo cual implica que propicie la igualdad y equidad entre hombres y mujeres a la hora de acceder al conocimiento aunque siempre respetando la diversidad de género.

Por otro lado, la variable procedencia, solo ha establecido diferencias significativas con la dimensión conocimiento; de manera concreta las herramientas Web 2.0 condicionadas han sido: los buscadores de imágenes y los buscadores de video. Podríamos explicar este hecho, atendiendo a la oferta cultural que existe en las zonas rurales, la cual es mínima en comparación con los entornos urbanos, por este motivo los videos e imágenes se convierten en prototipos significativos para

acercarse al mundo del arte y la cultura, los cuales se ven beneficiados por las herramientas Web 2.0, unido a la mejora en las infraestructuras de conexión, la evolución de los dispositivos y, en general el acceso ubicuo que genera Internet.

La tercera conclusión que podemos extraer de nuestro estudio advierte que las redes sociales y educativas se han convertido en elementos esenciales para la comunicación y la interacción, las mismas son muy valoradas y provechosas para los estudiantes de primero, del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo Olavide, en todos los ámbitos que necesiten estos atributos de relación interpersonal (convivencia, absentismo escolar, dinamización, acompañamiento al alumnado en riesgo, competencia social y educación intercultural), aunque no se aprecia significación para la utilidad de las mismas en el ámbito de dinamización y participación familiar y comunitaria. De igual forma, son las más conocidas y empleadas, tanto a nivel académico como personal; además, es necesario señalar, que tanto el conocimiento como los tipos de uso de las redes sociales y educativas se ven condicionadas por el curso, el dispositivo que se emplee y la frecuencia que se realice en el acceso a Internet. Igualmente, esta herramienta Web 2.0 se ve beneficiada por un tipo de conexión pública; pensamos que todo esto es debido al equipamiento y software de los que disponen los teléfonos móviles actuales (smartphones), así como, los hábitos sociales que promueven la necesidad de informar y conocer los acontecimientos personales de las personas de nuestro entorno; pueden ser las causas que propician el empleo, conocimiento y valoración masiva de las mismas.

Los blogs y los foros son recursos tecnológicos bastante valorados e interesantes para abordar las actuaciones de los distintos ámbitos del educador social, vinculado a los equipos y departamentos de orientación educativa, que requieran mostrar información y cooperar con el resto de agentes de la comunidad educativa; de esta manera se convierten en herramientas Web 2.0 beneficiosas para la creatividad, la publicación y difusión del aprendizaje del alumnado. Por otra parte, el conocimiento y uso de estos recursos tecnológicos se ven condicionados: por el curso, el tipo de dispositivo, la frecuencia de acceso y el tipo de conexión que se realice a Internet; lo cual implica, desde nuestra opinión, que los blogs y los foros tienen unas características propias que los hacen perdurar en el tiempo, además de ser interesantes para los estudiantes del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo Olavide, tanto en su formación como para la futura implementación educativa, de los mismos, en los centros escolares.

Los entornos de aprendizaje virtuales se convierten en recursos didácticos substanciales en los primeros cursos de formación universitaria de los educadores sociales de Pablo Olavide, los mismos son más conocidos y empleados, tanto personal como académicamente por los estudiantes de primero y segundo; creemos que este hecho se debe a la facilidad en el acceso a los contenidos de la materia o las asignaturas universitarias que provoca esta herramienta Web 2.0. Del mismo modo, los estudiantes de primero y segundo le atribuyen bastante valor y utilidad a los entornos de aprendizaje para la intervención en los diversos ámbitos de trabajo en la educación formal. La reflexión más plausible viene determinada por el papel que estos recursos tecnológicos pueden jugar en la socialización y formación de los menores y jóvenes, dado que el educador social no se encuentra de forma permanente, ni física en las instituciones escolares y, puede lograr mediante la implementación de los mismos un seguimiento y control en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la comunidad educativa donde desarrolla su actuación.

Otra de las conclusiones, que arroja este estudio se refiere al conocimiento y uso, personal y académico, de los editores de video e imágenes, los cuales se ven afectados por el dispositivo, la frecuencia de acceso y el tipo de conexión que se emplee para la conexión a Internet; en este sentido, el alumnado que estudia educador social en la Universidad Pablo de Olavide, que utilice el móvil de forma habitual, que se conecte más de 5 horas y todos los días de la semana a través de una red pública, posee un conocimiento medio – alto y, usa normalmente los editores de video e imágenes. Considerando que la frecuencia de acceso continuada favorece un aprendizaje de la tecnología por asociación y repetición, vinculando las acciones de forma intuitiva, debido a los atributos de las herramientas Web 2.0, provocando un conocimiento funcional de cualquier recurso con el que se experimente; y, además, de forma concreta, los factores de creatividad, imaginación e innovación que producen la actuación con estos medios específicos, es lógico que se propicie el conocimiento y uso de los mismos, entre los internautas. Sin olvidar, a este respecto, las nuevas aplicaciones incorporadas a los teléfonos móviles para la edición de videos e imágenes que perpetúan el empleo y el conocimiento de los mismos, debido al carácter generalizado de estos dispositivos.

En la misma línea, los estudiantes de los cursos inferiores valoran y dotan de utilidad a los editores de video en los seis ámbitos de intervención del educador social, posiblemente se deba a su propia experiencia, advirtiendo que la aplicación de los mismos, en el campo socioeducativo de atención a menores y jóvenes, favorecerá la autoestima y autoconcepto de estos al producir creaciones visuales que pueden compartir y difundir con el resto de la comunidad educativa,

sintiéndose estimados y mejorando su socialización. Sin embargo, los editores de imágenes no se valoran ni se aprecian para todos los ámbitos de intervención por estos estudiantes de cursos inferiores de grado, quizás sea por su carácter estático y fijo, que en algunos campos de actuación cobran un papel secundario, dado que se busca mayor dinamismo e interacción como produce el editor de video.

En relación al conocimiento y el uso académico y personal de los buscadores de texto, el mismo se ve influenciado por todas las variables: curso, tipo de dispositivo y frecuencia de acceso y clase de conexión; consideramos que esta herramienta tiene tanta aceptación porque la misma se asocia con sus modelos más conocidos Google, Yahoo, Ask o Bing; siendo el alumnado de primero y segundo, los cuales además, emplean habitualmente el móvil y mayor frecuencia de acceso realizan, los que mejor los conocen y mayormente los usan. De igual forma, estos estudiantes lo valoran y lo consideran conveniente para todos los ámbitos de intervención, a excepción del tercero “Dinamización y participación familiar y comunitaria” donde no lo encuentran útil, tal y como sucedía con las redes sociales y educativas. Pensamos que esta estimación sobre los buscadores de texto proviene de su cualidad más relevante el acceso a todo tipo de información de forma instantánea y ágil, lo cual conlleva una dotación de documentación para formarse o promover la instrucción en los restantes miembros de la comunidad educativa como elementos que favorecen y propician el acercamiento, las tendencias y el conocimiento a la realidad de la sociedad donde se desarrollan.

Referente a la wiki, extraemos otra conclusión, relativa a su conocimiento, el cual se ve condicionado por el dispositivo, por la frecuencia de acceso y por el tipo de red empleada para el acceso a Internet; no obstante, los estudiantes de primero la usan más frecuentemente, tanto personal como académicamente, en comparación con el resto de cursos; de igual forma, su empleo se ve afectado por el dispositivo y la frecuencia de acceso y, por la red pública. Consideramos, que dado que la wiki es predominantemente colaborativa se extiende más su empleo por medios móviles y ubicuos, aunque no se conozca realmente, dado que los valores obtenidos han sido bajos en comparativa con otras herramientas Web 2.0. Por otro lado, es valorada y se considera su interés para todos los ámbitos de intervención por el alumnado de primero y segundo del Grado de Educación Social, reflexionamos que esto es debido en parte por la característica que posee de cooperación y, además por su prototipo más representativo la Wikipedia.

Asimismo, los buscadores de presentaciones, imágenes y video son más conocidos por el alumnado de primero, que utiliza el móvil y que se conecta todos los días mediante la red pública de

forma habitual. En relación, al uso académico y personal de estas herramientas web 2.0 se ve condicionado por el dispositivo y la frecuencia de acceso y por el tipo de red para la conexión a Internet. De igual forma, son valorados y útiles por los estudiantes de primero en aquellos ámbitos de intervención del educador social que necesitan mostrar la información de manera más visual; de este modo, el formato o tipología de esta documentación se presentará de manera más dinámica y atractiva. Posiblemente este hecho se deba a la necesidad de buscar y encontrar la información para mostrar a los jóvenes y los menores de forma más activa y sugerente en las actuaciones didácticas que se lleven a cabo, donde las iconografías visuales les aportan más que las palabras y fundamentan, eficazmente, el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Finalmente, la conclusión que extraemos es que el alumnado de los cursos inferiores del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide posee mayor conocimiento, realiza un uso personal y académico mayor, y, de igual forma, valora y proporciona más utilidad a las once herramientas Web 2.0 propuestas, en todos los ámbitos de intervención; creemos que este hecho se debe a sus experiencias previas, dado que ellos, más que los otros estudiantes de los restantes cursos, se han desarrollado en una sociedad tecnológica, donde la necesidad de interacción, de comunicación y de colaboración es parte de su vida y, que este hecho se ve potenciado por la condición de los nuevos dispositivos y la mayor frecuencia en el acceso a Internet, lo cual desencadena la exigencia en sus propios hábitos diarios de interactuar digitalmente. Sin embargo, no podemos probar que este alumnado de cursos inferiores tenga mayor alfabetización digital que el resto, ni que sea más consciente del beneficio de la tecnología.

No obstante, los nuevos dispositivos móviles, teléfonos y Tablet, propician una mayor frecuencia de uso en todos los espectros de la vida diaria, donde los estudiantes universitarios del Grado de Educador Social de la Universidad Pablo de Olavide encuentran, mediante los mismos, nuevos espacios para desenvolverse y adentrarse en el conocimiento, relativo tanto a su formación académica y futura acción laboral como de la sociedad. Asimismo, la mejora en las infraestructuras y medios para el acceso a Internet, a través de la proliferación de redes públicas, aumenta el empleo y acercamiento a las herramientas Web 2.0, condicionando el conocimiento, los distintos usos, las valoraciones y las utilidades que se le asignan a estos recursos tecnológicos.

2. Limitaciones y Prospectiva del estudio

Las limitaciones del estudio hacen referencia a las dificultades que nos hemos encontrado a la hora de elaborar y desarrollar la investigación, las mismas pueden estar referidas a una parte o a varias del proceso del estudio. En este sentido, la limitación fundamental que nos hemos encontrado ha sido el escaso catálogo bibliográfico, considerando este como investigaciones previas y teorías, del tema a investigación, dado que no existe apenas marco teórico o conceptual en el que poder sumergirnos, tal y como sugieren Vallés y Pérez (2015).

Es necesario subrayar, que existen multitud de bibliografía y referencias al conocimiento de las herramientas Web 2.0, como uno de los elementos principales de atención de nuestro estudio, pero las mismas son tratadas de manera ínfima y debilitada en relación con la Educación Social; no obstante, nos hemos podido apoyar en las propuestas didácticas e innovaciones que realizan diversos autores sobre herramientas Web 2.0 y el alumnado de esta titulación, como los efectuados por López Meneses et al. (2013), y López Meneses et al. (2012).

Por otro lado, al abordar el enfoque de uno de los ámbitos laborales del educador social, en concreto el referido a su ocupación en los equipos de orientación educativa y, en algunas ocasiones los Departamentos de Orientación, las bases literarias afrontan solo algunos aspectos del mismo sin profundizar en exceso; por tanto, y dado el carácter que se le otorga desde las Instrucciones del 17 de septiembre de 2010, de la Dirección General de Participación e Innovación educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, nos hemos aproximado a su análisis a través de los marcos conceptuales que existen para los docentes de primaria, secundaria y los propios departamentos de orientación; reflexionando que las actuaciones educativas que se les solicitan a todos son similares y recogían todos los ámbitos de intervención que queríamos estudiar.

El análisis de la literatura extranjera ha aportado unos mínimos a nuestra investigación, ya que esta figura tiene roles bastante diferenciados entre países, en concreto en la Unión Europea como sugiere Calderón y Gotor (2013) o Chamseddine (2013).

Otra limitación, que subyace del estudio, es su enfoque contextualizado y no generalizable, dado que al desarrollarse solo con el alumnado de una universidad no podemos universalizar los resultados obtenidos; sin embargo, esta dificultad puede convertirse en una oportunidad para posibilitar futuras líneas de investigación.

Con respecto a esta última, se produce una nueva restricción, referida a la validez del instrumento elaborado, ya que considerando el tamaño de la muestra, solo se ha podido efectuar un

análisis factorial exploratorio del cuestionario; sin embargo, apoyándonos en lo manifestado por Pérez Gil et al. (2000), el realizar un análisis factorial confirmatorio extraído de uno exploratorio es una redundancia, que no aporta datos concluyentes a la validez de contenido.

En relación a la prospectiva del estudio, las futuras líneas de investigación que se proponen atiende a la replicación del estudio en otras universidades que ofrezcan entre sus titulaciones el Grado de Educador Social, por ejemplo las Universidades de Almería; Córdoba; Granada; Huelva; Jaén y Málaga, con el fin de efectuar un análisis de los resultados de cada universidad de forma individual y, posteriormente realizar una comparativa entre centros universitarios.

Por otro lado, es interesante realizar grupos de discusión con el alumnado participante en este estudio, para contrastar los datos cuantitativos obtenidos y los cualitativos que adquiriríamos, de esta manera tendríamos una imagen más completa de la realidad que se presenta. Asimismo, se podría abordar esta técnica con los educadores sociales que ejerzan su labor, en la actualidad, en los Equipos de Orientación Educativa y, en algunos, Departamentos de Orientación; este hecho nos daría una fotografía más clarificadora de la situación, tanto en los centros escolares como en estos grupos institucionales de trabajo.

Por último, el análisis de todas estas perspectivas podría ayudar a comprobar y conocer las oportunidades y amenazas que subyacen en el empleo de las herramientas Web 2.0 en este colectivo ocupacional cuando desarrolla su labor en el campo formal de la educación, favoreciendo una mejor formación, universitaria y permanente, tratando en las mismas las temáticas más precisas para los educadores sociales.

Referencias bibliográficas

Acuerdo de 25 de noviembre de 2003, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar, publicada BOJA núm. 235 de 5 de diciembre de 2003.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005a). *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social* (vol. 1). Madrid: ANECA.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005b). *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social* (vol. 2). Madrid: ANECA.

Aguado, T., Ballesteros, B., Mata, P. y Sánchez, H. (2013). Aprendizaje de la ciudadanía activa: propuestas educativas. En Cardona, M.C., Chiner, E. y Giner, A.V. (Eds.). *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante: Universidad de Alicante.

Aguilar, M.C. y Leiva, J.J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7 – 19. Recuperado de: <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p40/01.pdf>. [Consultado el 17 de febrero de 2015].

Ala – Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies. Recuperado de http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf. [Consultado el 14 de julio de 2014].

Almerich, G., Suárez, J. M., Orellana, N., Belloch, C., Bo, R. y Gastaldo, I. (2005). Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro. *RELIEVE*, 11 (2), pp. 127-146. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_3.pdf. [Consultado el 5 de marzo de 2015].

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 – 286. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmstpys/article/view/45387>. [Consultado el 15 de enero de 2015].

Amorós, M. J., Díaz, E., Javaloyes, I., Llopis, P., Sáez, V., Gómez, N., Segura, C. y Nogueira, C. (2012). *Obrim una finestra al món (Abramos una ventana al mundo)*. Educar para la

participación con la participación. En De Alba, N., García, F. F. y Santisteban, A. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Volumen II, pp. 139 – 148). Sevilla: Díada Editora.

Ampudia, V. y Trinidad, L. H. (2012). Entornos Personales de Aprendizaje: ¿final o futuro de los EVA?. *Reencuentro*, (63) 32 – 39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34023237005>. [Consultado el 8 de marzo de 2015]

Araujo, R., Clemenza, C. y Fuenmayor, R. (2008). Las tecnologías de la información y los medios de comunicación social como elementos clave en la educación en valores. *Encuentro Educativo*, 15 (2), 361 – 371. Recuperado de: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/1139>. [Consultado el 7 de febrero de 2015].

Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*. 46 – 74. doi: 10.3989/redc.2012.mono.977. [Consultado el 7 de diciembre de 2014].

Area, M. y Ribeiro, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19 (38). 13 – 20. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-03>. [Consultado el 11 de diciembre de 2014].

Area, M., Gros, B. y Marzal, M.A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y comunicación*. Madrid: Síntesis.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Arriazu, R. y Fernández Pacheco, J. L. (2013). Internet en el ámbito del Trabajo Social: formas emergentes de participación e intervención socio-comunitaria. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26 (1), 149 – 158. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/41665/39716>. [Consultado el 15 de septiembre de 2014].

Asociación Estatal de Educación Social. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.

- Barroso, J. y Cabero, J. (2013). Replanteando el e-learning: hacia el e-learning 2.0. *Revista Campus Virtuales*, 2 (2), 76 – 87. Recuperado de: <http://www.revistacampusvirtuales.es/index.php/es/revistaes/numerosanteriores?id=82>. [Consultado el 10 de enero de 2015].
- Bernabeu, J., Plaza, I., Durán, E. y Ontiveros, C. (2013). La acción preventiva y la intervención con adolescentes sobre relaciones problemáticas en la red: propuestas para secundaria. *Convives. Revista digital de la Asociación CONVIVES*, 3, 74 – 81. Recuperado de: http://convivenciaenlaescuela.es/wp-content/uploads/2013/06/Revista-CONVIVES-N_3-Abril-2013.pdf. [Consultado el 14 de febrero de 2015].
- Berrios, L. y Buxarrais, M. R. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos. *Monografías virtuales OEI*, 5. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia05/reflexion05.htm>. [Consultado el 7 de septiembre de 2014].
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bower, M., Hedberg, J. G. y Kuswara, A. (2010). A framework for Web 2.0 learning design. *Educational Media International*, 47 (3), 177 – 198. DOI: 10.1080 / 09523987.2010.518811.
- Burguet, M. y Buxarrais, M. R. (2013). La eticidad de las TIC. Las competencias transversales y sus paradojas. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (TESI)*, 14 (3), 87 – 100. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/11352>. [Consultado el 10 de febrero de 2015].
- Cabero, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. En Soto, F. y Rodríguez, J. (coords.). *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital* (pp. 23 – 42). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Cabero, J. (2005). Reflexiones sobre los nuevos escenarios tecnológicos y los nuevos modelos de formación que generan. En J. Tejada, A. Navío y E. Ferrández. (coords.). *Libro de actas del IV Congreso de Formación para el trabajo: Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación* (pp. 409-420). Madrid: Tornapunta.

- Cabero, J. (2008a). TICS para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 8 (2), pp. 15 – 43. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3622506>. [Consultado el 12 de diciembre de 2014].
- Cabero, J. (2008b). La formación en la sociedad del conocimiento. *Indivisa*, 13 – 48. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca23.pdf>. [Consultado el 21 de octubre de 2014].
- Cabero, J. (2009). Educación 2.0. ¿Marca, moda o nueva visión de la educación?. En Castaño, C. (coord). (2009). *Web 2.0.: El uso de la web en la sociedad del conocimiento. Investigación e implicaciones educativas* (pp. 13 - 34). Venezuela: Universidad Metropolitana. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/castanio20.pdf>. [Consultado el 3 de enero de 2015].
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TIC en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Revista Perspectiva Educacional*, 49 (1), 32 – 61. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca73.pdf>. [Consultado el 20 de noviembre de 2014].
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista portuguesa de pedagogía*, 42 (2). 7 – 28. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca26.pdf>. [Consultado el 18 de noviembre de 2014].
- Cabero, J. y Marín, V. (2012). La capacitación en TIC del profesorado universitario en un Entorno Personal de Aprendizaje. El proyecto DIPRO 2.0. NAER. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1 (1), 2 – 7. DOI: 10.7821/naer.1.1.2-6
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 21 (42), 165 – 172. DOI: 10.3916/C42-2014-16.
- Cabero, J., López Meneses, E. y Ballesteros, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6 (2), 1 – 14. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v6i2.108>

- Calderero, J. F., Aguirre, A. M., Castellanos, A., Peris, R. M. y Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15 (2), 131 – 151. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/11890. [Consultado el 7 de febrero de 2015].
- Calderón, M.J. y Gotor, V. (coords.). (2013). *La profesión de la educación social en Europa. Estudio comparado*. Barcelona: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf>. [Consultado el 1 de diciembre de 2014].
- Camiña, V. y Viqueira, S. (2010). Alumnado en riesgo de exclusión social y TIC. En Arnaiz, P., Hurtado, M.D. y Soto, F. J. (coord.). *25 años de integración escolar en España: tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Campoy, T. J. y Pantoja, A. (2003). Propuestas de «e-orientación» para una educación intercultural. *Comunicar*, 10 (20), 37 – 43. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=20&articulo=20-2003-06>. [Consultado el 10 de febrero de 2015].
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Caride, J. A. (2008). El grado en Educación Social en la construcción del espacio europeo de educación superior. *Educación XXI*, 11. 103 – 131. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70601106.pdf>. [Consultado el 27 de octubre de 2014].
- Carrera, F.X. y Coiduras, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2). 273 – 298. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/67>. [Consultado el 7 de enero de 2015].
- Castaño Muñoz, J. (2010). La desigualdad digital entre los alumnos universitarios de los países desarrollados y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. RUSC*, 7 (1), 1 – 11. Recuperado de:

http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v7n1_castano. [Consultado el 20 de febrero de 2015].

Castaño Muñoz, J., Duart, J. M. y Sancho, T. (2015). Determinantes del uso de Internet para el aprendizaje interactivo: un estudio exploratorio. NAER. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4 (1), 25 – 34. DOI: 10.7821/naer.2015.1.93

Castaño, C., Maiz, I., Palacio, G. y Villaroel, J.D. (2008). *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Editorial Síntesis.

Castells, M. (2001). Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes. *Revista de Educación*, (número extraordinario Globalización y Educación), 41 – 58. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2001/re2001.html>. [Consultado el 7 de enero de 2015].

Castells, M. (2005). *The Network Society: from Knowledge to Policy*. En Castells, M. y Cardoso, G. *The Network Society From Knowledge to Policy* (pp. 3 – 22). Washington: Center for Transatlantic Relations. Recuperado de: http://www.umass.edu/digitalcenter/research/pdfs/JF_NetworkSociety.pdf. [Consultado el 15 de febrero de 2015].

Cebrián, M. (2008). La Web 2.0 como red social de comunicación e información. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 14. 345 – 361. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP0808110345A>. [Consultado el 29 de diciembre de 2014].

Chamseddine, M. (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: La educación Social. RES. *Revista de Educación Social*, 17. 1 – 13. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf. [Consultado el 20 de octubre de 2014].

Cieza, J. A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 123 – 136. Recuperado de: http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/51. [Consultado el 17 de febrero de 2015].

- Cobo, C. (2007). Interactividad y Web 2.0. La construcción de un cerebro digital planetario. En Cobo, C. y Pardo, H. *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food* (pp. 43 – 60). Barcelona: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals. Universitat de Vic y Mexico: Flacso.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En Coll, C. y Monereo, C. (coord.). *Psicología de la educación virtual* (pp. 19 – 53). Madrid: Morata.
- Colmenares, L. y Barroso, J. (2013). La Web 2.0 como espacio de aprendizaje. En Corbi, E., López Meneses, E, Sirignano, F. M., Sarasola, J. L. y González, J. (Dir.). *II Seminario científico Internacional sobre Formación Didáctica con Tecnologías Web 2.0.* (pp.40 – 49). Sevilla: AFOE.
- Comscore (2013). *Spain Digital Future in Focus 2013.* Recuperado de: <http://www.comscore.com/esl/Insights/Presentations-and-Whitepapers/2013/2013-Spain-Digital-Future-in-Focus>. [Consultado el 18 de julio de 2014].
- Conde, J. y González, A. (2012). *Integración de las TIC en las políticas inclusivas por parte de los equipos directivos de los centros escolares andaluces.* Trabajo presentado en JUTE 2012. XX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Recuperado de: <http://gretice.udg.edu/jute2012/papers/36.pdf>. [Consultado el 17 de febrero de 2015].
- Cuervo, S. L. y Medrano, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25 (2), 111 – 131. Recuperado de: <http://rca.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/11577>. [Consultado el 7 de febrero de 2015].
- De La Torre, A. (2006). Web Educativa 2.0. *Edutec. Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 20. Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/anibal20.htm>. [Consultado el 14 de mayo de 2014].
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, publicado en el BOJA núm. 25 de 2 de febrero de 2007.
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, publicado en el BOJA núm. 139 de 16 de julio de 2010.

- Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial, publicado en el BOJA núm. 139 de 16 de julio de 2010.
- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2010). Formación del profesor 2.0: Desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Magister. Revista Miscelánea de Investigación*, 23, 59 – 70. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3403432>. [Consultado el 15 de enero de 2015].
- Delors, J. (coord.).(1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF. [Consultado el 24 de noviembre de 2014].
- Díaz, J. J. y González, E. (2012). La búsqueda de la convivencia: la aportación de la perspectiva del género en la educación de la competencia social y ciudadana. En De Alba, N., García, F. F. y Santisteban, A. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Volumen II, pp. 71 – 78). Sevilla: Díada Editora.
- Domingo, J. (2003). Dimensiones – Clave para el desarrollo profesional del Educador Social. *Revista de Ciencias de la Educación*, 196. 503 – 522. Recuperado de: http://www.icceberaula.es/images/stories/Ciencias/196_6.pdf. [Consultado el 20 de noviembre de 2014].
- Domínguez, G. y Llorente, M.C. (2009). La educación social y la web 2.0: Nuevos espacios de innovación e interacción social en el espacio europeo de educación superior. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 105-114. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n35/9.html>. [Consultado el 23 de julio de 2014].
- Domínguez, G., Álvarez, F. J. y López Meneses, E. (2011). Orientación Educativa y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Nuevas respuestas para nuevas realidades. Sevilla: Editorial MAD.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1), 1 – 25. Recuperado

de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15197/1/rev91ART1.pdf>. [Consultado el 25 de febrero de 2015].

Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 107 – 141. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>. [Consultado el 27 de febrero de 2015].

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85 – 105. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>. [Consultado el 25 de febrero de 2015].

Espuny, C., González, J., Lleixà, M. y Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (1), 171 – 185. Recuperado de: <http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert>. [Consultado el 7 de julio de 2014].

Esteve, F. M. y Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. [Monográfico: El espacio europeo de educación superior. Hacia dónde va la Universidad Europea], 9 (3), 55-73. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/301/public/301-626-1-PB.pdf>. [Consultado el 23 de enero de 2014].

European Commission. (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, COM (2010) 2020. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>. [Consultado el 7 de diciembre de 2014].

Fermoso, P. (2003). ¿Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social?. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 10, 61 – 84. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1078220>. [Consultado el 17 de noviembre de 2014].

Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in practice: An analysis of frameworks*. Seville: JRC-IPTS.

- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. doi: 10.2788/52966. [Consultado el 22 de diciembre de 2014].
- Freire, J. (2007). Los retos y oportunidades de la web 2.0 para las universidades. En Polo, F. y Jiménez, R. *La gran guía de los blogs 2008*. Colección Planta 29. (pp. 82-90). Barcelona: Cobre Ediciones.
- Fullana, J., Pallisera, M. y Planas, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (1), 1 – 13. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3255Noell.pdf>. [Consultado el 25 de febrero de 2015].
- Fumero, A. M. (2007). Contexto sociotécnico. En Fumero, A. y Roca, G. *Web 2.0* (pp. 8 – 67). España: Fundación Orange. Recuperado de: http://alondra.udea.edu.co/moodle/pluginfile.php/7021/mod_resource/content/0/Libro_web_2_1_0.pdf. [Consultado el 23 de enero de 2014].
- Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. (4ª ed.). Madrid: La Muralla.
- García del Castillo, J. A., Terol, M. C., Nieto, M., Lledó, A., Sánchez, S., Martín, M. y Sitges, E. (2008). Uso y abuso de Internet en jóvenes universitarios. *ADICIONES*, 20 (2), 131 – 142. Recuperado de: <http://www.adicciones.es/files/garcia%20del%20castillo.pdf>. [Consultado el 8 de marzo de 2015].
- García Sánchez, F.A., Mirete, A.B. y Maquilón, J.J. (2013). Implementación y evaluación de webs didácticas para la docencia universitaria presencial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 121- 132. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179481>
- Gómez Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, 233 – 251. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1078664.pdf>. [Consultado el 3 de septiembre de 2014]

- González Faraco, J. C., Jiménez Vicioso, J. R., & Pérez Moreno, H. M. (2011). Representaciones e imágenes de la diversidad cultural: reflexiones a partir de un estudio exploratorio con profesores de escuelas multiculturales del suroeste de Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 181 – 194. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1a.pdf>. [Consultado el 18 de marzo de 2015].
- González Martínez, J. y Ruiz Nova, A. (2013). #Actitudes Maestros: Las actitudes de los futuros maestros hacia el uso educativo de las redes sociales. *Educatio Siglo XXI*, 31 (1). 287 – 312. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/175181>. [Consultado el 15 de enero de 2015].
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grañeras, M. y Parras, A. (coord.). (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEC.
- Grodecka, K., Pata, K. y Väljataga, T. (2008). Web 2.0 and education. En Grodecka, K., Wild, F. y Kieslinger, B. (Eds.). *How to use social software in Higher Education* (pp. 10-12). Polonia, Cracovia: Wydawnictwo Naukowe Akapit.
- Gros, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 5. Recuperado de: <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>. [Consultado el 9 de enero de 2015].
- Guitert, M. y Giménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En Duart, J. M. y Sangrá, A. (coord.). *Aprender en la virtualidad* (pp. 113 – 134). Barcelona: Gedisa.
- Hart, J. (2013). *The Top 100 Tools for Learning List*. Centre for Learning & Performance Technologies. (C4PLT). Recuperado de: <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>. [Consultado el 10 de julio de 2014]
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª. ed.). México: McGraw Hill Interamericana.

- Hersh, L., Simone, D., Moser, U. y Konstant, J.W. (1999). *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Neuchâtel: Oficina Federal de Estadística de Suiza (OFE). Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>. [Consultado el 12 de noviembre de 2014].
- Instituto Nacional de Estadística. (2013). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares (TIC-H)*. Recuperado de: <http://www.ine.es/prensa/np803.pdf>. [Consultado el 7 de febrero de 2015].
- Instituto Nacional de Estadística. (2014). *Ciencia y tecnología, sociedad de la información*. Recuperado de: http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528559&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888. [Consultado el 8 de enero de 2015].
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (En línea). Las competencias digitales del docente del siglo XXI. Recuperado de: <http://educalab.es/intef/tecnologia/competencia-digital/competencias-del-siglo-xxi>. [Consultado el 17 de noviembre de 2014].
- Instrucciones de 17 de septiembre de 2010, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por las que se regula la intervención del educador y la educadora social en el ámbito educativo. Recuperado de: <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc17sept2010educadorsocial.pdf>
- Jiménez, R. A. y Sampedro, B. E. (2013). El educador y la educadora social como agentes educativos facilitadores de los principios y los valores democráticos: intervención educativa. En Prieto, E., Martínez, A. y Muñoz, M.C. (coord.). *La Educación Social. ¿Realidad o mito?*. Salamanca: Hergar ediciones Antema y AJITHE.
- Lara, T. (2009). *Competencias digitales y conocimiento abierto*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/tiscar/competencias-digitales-y-conocimiento-abierto>. [Consultado el 15 de febrero de 2015].
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.

- Leiva, J.J. (2012). De la interculturalidad a la digiculturalidad: El uso de las TIC en la dinamización de contextos de diversidad cultural. En Sandoval, Y., Arenas, A., López, E., Cabero, J. y Aguaded, J.I. (coord.). *Las tecnologías de la información en contextos educativos: Nuevos escenarios de aprendizaje* (pp. 132 – 144). Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- Leiva, J. J. (2013a). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11 (15), pp. 169-197. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>.
- Leiva, J. J. (2013b). La interculturalidad a través de las TIC: un proceso de aprendizaje en red. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia. DIM*, 25. Recuperado de: <http://dim.pangea.org/revistaDIM25/docs/AR25interculturalidadaticjuanleiva-OK.pdf>. [Consultado el 17 de marzo de 2015].
- León, O. G. (2003). Diseños “ex post facto”. En O.G. León e I. Montero (Coords). *Métodos de investigación en psicología y educación* (pp. 359-394). Madrid: Mc Graw Hill.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía publicada, en el BOJA núm. 252 de 26 de diciembre.
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de datos de carácter personal, publicada en el BOE núm. 298 de 14 de diciembre de 1999.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, publicada BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013.
- Llomäki, L., Kantosalo, A. y Lakkala, M. (2010). What is digital competence?. LINKED project. Recuperado de: http://linked.eun.org/c/document_library/get_file?p_l_id=16319&folderId=22089&name=DLFE-711.pdf. [Consultado el 7 de enero de 2015].
- López Hernáez, L. y Savater, C. (2014). Medios audiovisuales y acoso escolar: buenas prácticas para la prevención y promoción de la convivencia. *Revista de Investigación en Educación*, 12 (2), 145 – 163. Recuperado de:

http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:ojs.reined:article/876&oai_iden=oai_revista1457. [Consultado el 8 de febrero de 2015].

López Meneses, E. y Esteban, M. (2008). La educación social y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: nuevos espacios en la construcción e intervención socioeducativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII (1 – 2). 255 – 287. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27012437010.pdf>. [Consultado el 23 de julio de 2014]

López Meneses, E., Fernández Sánchez, M. R., Cobos, D. y Pedrero, E. (2012). Implicaciones de las TIC en el ámbito socio – educativo y de servicios sociales: una experiencia universitaria de innovación y desarrollo docente con tecnologías 2.0. *Campo Abierto*, 31 (2). 11 – 35. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/96584?locale-attribute=en>. [Consultado el 23 de julio de 2014].

López Meneses, E., Llorent, V.J. y Fernández Márquez, E. (2013). Experiencia universitaria sobre las funciones del educador/a social con tecnologías 2.0. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43. 1-17. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/pdf/EduTec-e_n43-Lopez_Llorent_Fernandez.pdf. [Consultado el 23 de julio de 2014].

López Reillo, P. y Negrín, E. (2014). Creación audiovisual y TIC: programa de intervención educativa en el marco del diálogo intercultural. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 41, 1 – 23. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/41/paloma.pdf>. [Consultado el 12 de febrero de 2015].

Luque, M. J. y Lalueza, J.L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 362, 402 – 428. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-166

Manzano, N. (2008). Jóvenes en contexto de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Docencia*, 35, 49 – 57. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730180249.pdf>. [Consultado el 7 de septiembre de 2014].

- Marín, V. y Cabero, J. (2010). Del conocimiento del estudiante universitario sobre las herramientas 2.0. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 10 (2), pp. 51 – 74. Recuperado de: <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/10692>. [Consultado el 12 de diciembre de 2014].
- Marín, V. y Maldonado, G.A. (2010). El alumnado universitario cordobés y la plataforma virtual Moodle. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 38, 121 – 128. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/actual/9.html>. [Consultado el 6 de diciembre de 2014].
- Marín, V. y Reche, E. (2012). Universidad 2.0: actitudes y aptitudes ante las TIC del alumnado de nuevo ingreso de la Escuela Universitaria de Magisterio de la UCO. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 197 – 211. Recuperado de: <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p40/15.pdf>. [Consultado el 14 de enero de 2015].
- Marín, V., Negre, F. y Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Comunicar*, 21 (42), 35 – 43. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-03>
- Marín, V., Vázquez, A.I., Llorente, M.C. y Cabero, J. (2012). Alfabetización digital del docente universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 39. 1 – 10. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/alfabetizacion_digital_docente_universitario_EEES.html. [Consultado el 16 de noviembre de 2014].
- Marquès, P. (2008). *Las competencias digitales de los docentes*. Recuperado de: <http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm>. [Consultado el 17 de noviembre de 2014].
- Martín Padilla, A. H., López Meneses, E. y González, J. (2013). Reflexiones sobre la Sociedad de la Información y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En Corbi, E., López Meneses, E, Sirignano, F. M., Sarasola, J. L. y González, J. (Dir.). *II Seminario científico Internacional sobre Formación Didáctica con Tecnologías Web 2.0*. (pp. 1 – 17). Sevilla: AFOE.
- Martín, M. y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59 (1), 113 – 151. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2533522>. [Consultado el 18 de febrero de 2015].

Martínez Agut, M. P. (2014). Proceso de enseñanza aprendizaje de habilidades sociales y dinámica de grupos en el aula virtual de los ciclos formativos de la Familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en el régimen semipresencial. *Quaderns d'animació i Educació Social*, 19, 1 – 15. Recuperado de: http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diecinueve_hm_files/Habilidades.pdf. [Consultado el 7 de enero de 2015].

Martínez González, A. (2004). La enseñanza y el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación en la intervención socioeducativa. *Cuadernos de trabajo social*, 17. 237 – 253. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0404110237A/7615>. [Consultado el 10 de julio de 2014]

Martínez Martín, M. y Tey, A. (2008). Aprendizaje ético en contextos virtuales en el EEES. *Revista Electrónica. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (1), 25 – 40. Recuperado de: <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>. [Consultado el 3 de marzo de 2015].

Martínez Sánchez, A. (2004). El Educador Social ante los retos del nuevo milenio. *Revista de Ciencias de la Educación*, 197. 47 – 67. Recuperado de: http://www.icceciberaula.es/images/stories/Ciencias/197_3.pdf. [Consultado el 15 de noviembre de 2014].

Martínez Sánchez, F. (2007). La sociedad de la información. En Cabero, J. (coord.). *Tecnología educativa* (pp. 1 – 12). Madrid: McGraw-Hill.

Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2) 513 – 531. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/96991/93161>. [Consultado el 14 de diciembre de 2014].

Mateo, J. (2012). La investigación ex post - facto. En Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195 – 229). (3ª. ed.). Madrid: La Muralla.

- McGee, P. y Diaz, V. (2007). Wikis and Podcasts and Blogs! Oh, My! What is a Faculty Member Supposed to Do?. *EducauseReview*, Sep. – Oct. Recuperado de: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0751.pdf>. [Consultado el 7 de marzo de 2015].
- Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60 (4), 65 – 77. Recuperado de: <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28869>. [Consultado el 17 de febrero de 2015].
- Merlo, J. A. (2009). Las diez clave de la Web social. *Anuario ThinkEPI 2009*, 3, 34 – 36. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3012969>. [Consultado el 7 de diciembre de 2014].
- Meza, L.G. (2002). Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración. *Revista Comunicación*, 12 (1) (23), 182 – 194. Recuperado de: <http://www.tec-digital.itcr.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion/article/view/1223/1128>. [Consultado el 10 de enero de 2014].
- Miranda, M. J., Fabbri, M. y Guerra, L. (2010). Recursos tecnológicos y enseñanza-aprendizaje de competencias en educación social. Una experiencia internacional de constructivismo social en el EEES. *Educació Social: Revista d'intervenció socioeducativa*, 44, 15 – 33, Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/202181/369439>. [Consultado el 23 de diciembre de 2014].
- Morales, J. A., Barroso, J. y Puig, M. (2013). Colaboración en red y formación ciudadana desde la perspectiva del profesorado andaluz. *Enseñanza & Teaching*, 31 (2). 109 – 124. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/11629. [Consultado el 7 de febrero de 2015].
- Morales, P. (2007). *La fiabilidad de los test y las escalas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de: <http://web.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/Fiabilidad.pdf>. [Concultado el 8 de mayo de 2014].
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales: Correlación y Covarianza*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de: <http://web.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/correlacion.pdf>. [Consultado 4 de junio de 2014].

- Morales, P. (2010). *Métodos cuantitativos en investigación*. Planteamientos generales sobre investigación en educación y psicología. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Planteamientosgenerales.pdf>. [Consultado el 8 de enero de 2014].
- Morales, P. (2011a). *Análisis de varianza para varias muestras independientes*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de: <http://web.upcomillas.es/personal/peter/analisisdevarianza/ANOVAIndependientes.pdf>. [Consultado el 20 de febrero de 2014].
- Morales, P. (2011b). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de: <http://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/guiaparaconstruיריםcalasdeactitudes.pdf>. [Consultado el 25 de marzo de 2013].
- Morales, P. (2012). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de: <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1omuestra.pdf>. [Consultado el 6 de febrero de 2014].
- Moreno Rodríguez, M.D. (2008). Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón. *Comunicar*, 15 (30). 137 – 146. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=30&articulo=30-2008-22>. [Consultado el 7 de enero de 2015].
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P., Hurtado, M.D. y Soto, F. J. (Coords). *25 años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muñoz, P. C. y González, M. (2014). Posibilidades de la Web 2.0 en orientación educativa: un estudio exploratorio sobre su presencia en las web de los departamentos de orientación de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 25 (3), 36 – 55. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/13857>. [Consultado el 7 de marzo de 2015].

- Navarro, J. (coord.). (2011). *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26202/Diversidad_calidad_equidad.pdf. [Consultado el 1 de marzo de 2015].
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, publicada en el BOJA núm. 132 de 7 de julio de 2011.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, publicada en el BOE núm. 25 de 29 de enero de 2015.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011a). *UNESCO ICT competency framework for teachers*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011b). *Transforming Education: The Power of ICT policies*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013a). *Guidelines on adaptation of the UNESCO ICT competency framework for teachers*. Moscú: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013b). *Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil*. Paris: UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013c). *Textos fundamentales de la Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Tesaurus de la UNESCO*. Recuperado de: <http://databases.unesco.org/thessp/>. [Consultado el 7 de octubre de 2014].
- Organización de las Naciones Unidas. (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2014*. Nueva York: ONU.
- Organización Internacional de Trabajadores (OIT). (2007). *Reunión de expertos sobre Estadística del Trabajo. Actualización de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO)*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo. Recuperado de: <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf>. [Consultado el 5 de diciembre de 2014].
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>. [Consultado el 24 de noviembre de 2014]
- Ortega, R. (Dir.). (2004). Investigación sobre Percepción Docente de la Convivencia y Riesgo de Violencia en centros escolares de Managua y su área metropolitana. (Libro 4). Recuperado de: <http://www.uco.es/laecovi/img/recursos/KfBhOg4fzAyjECW.pdf>. [Consultado el 15 de marzo de 2015].
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183 – 192. Recuperado de: <http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/194.html>. [Consultado el 5 de marzo de 2015].
- Ortega, R., del Rey, R. y Sánchez, V. (2012). Convivencia Escolar y Juvenil. Ciberconducta y Relaciones en la Red: CIBERCONVIVENCIA. Madrid: Secretaria General Técnica. Recuperado de: <http://www.uco.es/laecovi/img/recursos/p5xqp1s849A8yPq.pdf>. [Consultado el 15 de febrero de 2015].

- P21. (2011). *Framework for 21st Century Learning*. Recuperado de: http://www.p21.org/storage/documents/1.__p21_framework_2-pager.pdf. [Consultado el 11 de diciembre de 2014].
- Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 15 – 27. Recuperado de: http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/19. [Consultado el 17 de febrero de 2015].
- Parcerisa, A. y Forés, A. (2003). Didáctica y educación social: ¿Una convivencia llena de posibilidades?. *Educació Social: Revista d'intervenció socioeducativa*, 25, 71 – 84. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165443/240935>. [Consultado el 27 de diciembre de 2015].
- Pardo, H. (2007). Nociones básicas alrededor de la Web 2.0. En Cobo, C. y Pardo, H. *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food* (pp. 27 – 42). Barcelona: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals. Universitat de Vic y Mexico: Flacso.
- Pariente, J. L. y Perochena, P. (2013). Didáctica de la educación en valores en la ESO. Una propuesta utilizando las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 195 – 208. Recuperado de: <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p42/15.pdf>. [Consultado el 15 de julio de 2014].
- Parlamento y Consejo Europeo. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>. [Consultado el 23 de noviembre de 2014].
- Pascual, B. y Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 13, 137 – 156. Recuperado de: <http://www.praxissociologica.es/images/PDF/2013-17/praxis17-09.pdf>. [Consultado el 25 de febrero de 2015].
- Pérez Gil, J. A., Chacón, S. y Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12 (2), 442 –

446. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/601.pdf>. [Consultado el 17 de septiembre de 2014].
- Pérez Juste, R., García Llamas, J.L., Gil Pascual, J. A. y Galán González, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Pearson Educación y UNED.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social ~ Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2005). Presentación Monográfico Educación Social. *Revista de Educación*, 335. 7 – 18. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336.pdf>. [Consultado el 15 de agosto de 2014].
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó
- Petrus, A. (1995). La educación social en la cultura del bienestar. *CL&E. Comunicación, Lenguaje y Educación*, 27. 5 – 20. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941599.pdf>. [Consultado el 18 de noviembre de 2014].
- Petrus, A. (1997). Concepto de Educación Social. En Petrus, A. (coord.). *Pedagogía Social*. (pp. 9 – 39). Barcelona: Ariel.
- Pozuelo, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera?. Competencias digitales para el cambio metodológico. *Caracciolos. Revista digital de investigación en docencia*, 2 (1). Recuperado de: <http://www3.uah.es/caracciolos/index.php/caracciolos/article/view/17>. [Consultado el 5 de diciembre de 2014].
- Prieto, R., Lombarte, S. y Montañez, X. (2013). Desmontemos rumores para fomentar la convivencia. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 123 – 141. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/267198>. [Consultado el 6 de enero de 2015].
- Real Academia Española. (2001). Educación. En *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=educacion>. [Consultado el 23 de diciembre de 2014].

- Real Academia Española. (2001). Social. En *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=social>. [Consultado el 23 de diciembre de 2014].
- Real Academia Española. (2001). Valoración. En *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=valoraci%C3%B3n>. [Consultado el 23 de febrero de 2014].
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel, publicado en el BOE núm. 243 de 10 de octubre de 1991.
- Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, publicado en el BOE núm. 17 de 19 de enero de 2008.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, publicado en el BOE núm. 161 de 3 de julio de 2010.
- Resolución de 5 de junio de 2007, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica del I Convenio colectivo marco estatal de acción e intervención social, publicado en el BOE núm. 146 de 19 de junio de 2007.
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T. y Varela, J.(2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30 (2), pp. 642-655. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/159111>. [Consultado el 8 de febrero de 2015]
- Ricoy, M.C., Sevillano, M.L. y Feliz, T. (2011). Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de Internet en la educación. *Revista de Educación*, 356. 483 – 507. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-048. [Consultado el 15 de diciembre de 2014].
- Ritacco, M. (2011). Los departamentos de orientación ante la exclusión social. Prácticas inclusivas. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (2), 201 – 218. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.2.2011.63>. [Consultado el 25 de febrero de 2015].

- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario de 2010, 31 – 62. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2010/re2010/re2010_02.html. [Consultado el 5 de septiembre de 2014].
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2011). Estudio sobre el proceso de integración laboral de las educadoras y educadores sociales en Andalucía. REOP. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (3), 314 – 328. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.3.2011.11284>. [Consultado el 17 de octubre de 2014].
- Rodríguez Jaume, M.J. y Mora Catalá, R. (2001). *Estadística informática: casos y ejemplos con el SPSS*. Alicante: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alicante.
- Rodríguez, H. y Restrepo, L. F. (2015). Conocimientos y uso del twitter por parte de estudiantes de educación superior. *Sophia*, 11 (1). Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322015000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es. [Consultado el 18 de marzo de 2015]
- Sabariego, M. (2012a). El proceso de investigación (parte 2). En Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127 – 163). (3ª. ed.). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M. (2012b). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 51 – 87). (3ª. ed.). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2012). El proceso de investigación (parte 1). En Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89 – 125). (3ª. ed.). Madrid: La Muralla.
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56 (3 – 4), 469 – 481.
- Salinas, J. (2005). *Nuevos escenarios de aprendizaje*. Trabajo presentado en IV Congreso de Formación para el Trabajo del Grupo CIFO y Fundación IFES. Zaragoza. Recuperado de: <http://gte.uib.es/pape/gte/publicaciones/nuevos-escenarios-de-aprendizaje-0>. [Consultado el 13 de marzo de 2015].

- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 32. 1 – 23. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/32/salinas.pdf>. [Consultado el 23 de diciembre de 2014].
- Salinas, J., de Benito, B. y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79 (28.1). 145 – 163.
- San Nicolás, M.B., Fariña, E. y Area, M. (2012). Competencias digitales del profesorado y alumnado en el desarrollo de la docencia virtual. El caso de la Universidad de La Laguna. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14 (19). 227 – 245. Recuperado de: http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1993. [Consultado el 7 de diciembre de 2014].
- Santiveri, F., Iglesias, C. y Gil, R.M. (2012). Aplicación de la web 2.0 para el desarrollo de competencias transversales. En *VII CIDUI Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*. Barcelona. Recuperado de: <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/article/view/308/301>. [Consultado el 10 de enero de 2015].
- Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información. (2013). *Plan de Inclusión digital y empleabilidad*. Madrid: Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Recuperado de: http://www.agendadigital.gob.es/planes-actuaciones/Bibliotecainclusion/1.%20Plan/Plan-ADpE-7_Inclusion-Empleabilidad.pdf. [Consultado el 2 de marzo de 2015].
- Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información. (2014). *Informe: Cobertura de banda ancha en España en el primer trimestre de 2014*. Madrid: Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Recuperado de: <http://www.minetur.gob.es/telecomunicaciones/banda-ancha/cobertura/Documents/Cobertura-BA-1Trimestre2014.pdf>. [Consultado el 1 de marzo de 2015].
- Sevillano, M. L. (2008). Sociedad de la información – sociedad del conocimiento: relaciones y convergencia. En Sevillano, M. L. (coord.). *Nuevas tecnologías en educación social* (pp. 1 – 28). Madrid: Mc Graw Hill.

- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. (2º ed.). Madrid: Narcea.
- Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>. [Consultado el 14 de diciembre 2014]
- Torres, T. y Vidal, M.A. (2015). Percepción de estudiantes y empleadores sobre el desarrollo de competencias digitales en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 367. 63 – 90. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-283. [Consultado el 23 de enero de 2015].
- Torres, T., Monclús, R., Vidal, M.A., Arias, M. y Simón, M.J. (2012). e – Competencias en el marco de la Educación Superior. El caso de la URV. En *VII CIDUI Congrès Internacional de Docència Universitària i Innovació*. Barcelona. Recuperado de: <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/article/view/468>. [Consultado el 10 de enero de 2015].
- Travieso, J. L. y Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *Revista sobre la Sociedad del Conocimiento. UOC PAPERS*, 6, 1 – 9. Recuperado de: http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.html. [Consultado el 23 de febrero de 2015].
- Trilla, J. (2000). El universo de la educación social. En Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. *De profesión educador(a) social*. (pp. 13 – 59). Barcelona: Paidós.
- Urueña, A. (coord.). (2014). *La sociedad en red. Informe anual 2013*. Madrid: Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Recuperado de: <http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/estudios-informes/informe-anual-la-sociedad-en-red-2013-edici%C3%B3n-2014>. [Consultado el 8 de enero de 2015].
- Uruñuela, P. M. (2005). *Absentismo escolar*. Trabajo presentado en Actas I Jornades «Menors en edat escolar: conflictes i oportunitats». Recuperado de: http://weib.caib.es/documentacio/jornades/jornades_menors/p_urunuela.pdf. [Consultado el 5 de marzo de 2015].
- Vallés, J. y Pérez, R. (2015). Las funciones del educador social: validación del cuestionario CFES-R. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67 (2), 131 – 153. DOI: 10.13042/Bordon.2015.67209. [Consultado el 25 de marzo de 2015].

- Vargas, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT. Recuperado de: <http://www.oitcinterfor.org/publicaci%C3%B3n/40-preguntas-sobre-competencia-laboral>. [Consultado el 10 de diciembre del 2014].
- Villalba, A. (2001). Las nuevas tecnologías, la informática y los multimedia. Las nuevas herramientas de intervención educativa. *Educació Social: Revista d'intervenció socioeducativa*, 19, 58 – 65. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/172203/241929>. [Consultado el 14 de enero de 2014].
- Villarroel, J. D. (2007). Usos didácticos del wiki en educación secundaria. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, 1, 1 – 7. Recuperado de: http://www.ehu.eus/ikastorratza/1_alea/wiki.pdf. [Consultado el 10 de enero de 2015].
- Zahonero, A. y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20. 51 – 70. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_20_05.pdf. [Consultado el 17 de diciembre de 2014].