

## ***Emprendimiento social y digital. Acciones con ciudadanía vulnerable***

### **Social and digital entrepreneurship. Actions with vulnerable citizenship**

**Lucía Amorós-Poveda**, *Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia (España), Centro McLuhan en Cultura y Tecnología, Universidad de Toronto (Canadá)*

420

#### **Resumen**

*Toda la ciudadanía, en igualdad de oportunidades, necesita del cumplimiento de sus derechos y libertades. Las nuevas tecnologías ofrecen posibilidades de relación para mejorar la inclusión en igualdad. El emprendimiento social deviene en emprendimiento digital. En esta línea, los objetivos de esta intervención socioeducativa implican crear contenidos digitales entre todos y ordenarlos para su difusión. Se utiliza la investigación-acción participativa, cruzando técnicas e instrumentos en intravista, entrevista y observación. En la ciudad de Murcia (España), se toma una población de 127 personas y una muestra de n=7, no probabilística y por conveniencia con países de procedencia Senegal, Marruecos, Ecuador, Francia y España. Se implementa una actividad con catorce acciones alrededor de cuatro tareas. Los resultados señalan 17 contenidos multimedia digitales creados y Facebook, YouTube, páginas web, WhatsApp y correo electrónico para difundirlos. El liderazgo y la competencia TIC genera una hipermediación que favorece conductas pacíficas para la resolución de conflictos. El vínculo entre crecimiento económico y felicidad no se acepta. Se advierten riesgos en el trabajo de campo concluyendo que el compromiso y la responsabilidad social precisa políticas dotadas de recursos tanto materiales como personales.*

**Palabras clave:** Igualdad de oportunidades, brecha digital, responsabilidad social, desarrollo comunitario, educación ciudadana

#### **Abstract**

*To an equal opportunity, citizenship requires the fulfillment of its rights and freedoms. Digital technologies offer possibilities of relationship for improve inclusion in equality. Social entrepreneurship becomes digital entrepreneurship. In this line, the aims of socio-educational intervention are the creation of digital contents among us and ordering them for broadcasting. Participatory action research is used, mixing the techniques and instruments on intraview, interview and obsevation. In the city of Murcia (Spain), it works with a population of 127*



*people and a non-probabilistic sample of n=7 made by convenience with countries of origin Senegal, Morocco, Ecuador, France and Spain. An activity with fourteen actions around four tasks is implemented. The results indicate 17 digital multimedia contents created and it broadcasting by Facebook, YouTube, web pages, WhatsApp and e-mail. Leadership and ICT skills generate a hypermediation that help peaceful solutions when there are disagreements. The link between economic growth and happiness is not accepted. Risks are noted in the fieldwork, concluding that commitment and social responsibility require policies endowed with both material and personal resources.*

**Key words:** Equal opportunity, digital gap, social responsibility, community development, citizenship education

Fecha de recepción: 21/07/2022

Fecha de aceptación: 15/11/2022

## 1. Introducción

Atendiendo a la evolución de la humanidad, los avances tecnológicos llevan a habilidades y actividades intelectuales distintas, esenciales para el trabajo y la convivencia (González-Patiño et al., 2017). Para ello, el cumplimiento de los derechos y libertades de la ciudadanía forman parte de la justicia social. Ante una sociedad que suprima la violencia estructural se precisan actitudes solidarias y tolerantes (Benito, 2021; ONU, 2015; Reverte, 2021; Romero y Mínguez, 2019). Las acciones deben ir encaminadas a garantizar la igualdad de oportunidades para el desarrollo comunitario.

Cabe reconocer que, si bien las tecnologías acarrearán peligros (García, 2020) ante nuevos problemas sociales (Han, 2021), para Amin (2012, p. 36) la relación objeto-humano intensifica el cuidado volviendo a intereses pasados como el valor corporal y las redes de amistad. Los objetos interesan y preocupan en común. Dichas coincidencias generan vínculos emocionales que, aunque no sean personales, resultan compartidos. Ante lo material, la relación afectiva se amplifica (Amín, 2012, p. 50).

Sin embargo, la reconfiguración de la sociedad hacia la individualización aumenta las desigualdades (García, 2020; PNUD, 2019). La globalización y el neoliberalismo depredador legitima la crueldad socavando la solidaridad, degradando la colaboración y rompiendo la obligación social (Nair, 2010; Giroux, 2015). La sociedad neoliberal genera una guerra contra



los grupos pobres, ancianos, minorías culturales, desempleados y personas sin hogar. Ellos son los sin voz y sin poder y el miedo mayor del neoliberalismo.

Se trata de lo que Bauman (2011) denomina clase marginal, aquella que se ubica en la sociedad, pero que no forma parte de ella porque ni contribuye, ni sugiere una función a desempeñar. A la hora de evaluar los costos del emprendimiento, las bajas colaterales afectan a los que sufren una posición desigual. Aquí se encuentran los invisibles forzosos, los indigentes o pobres. La interacción que se da entre desigualdad y bajas colaterales augura peligros en la sociedad actual. La confianza del individuo en sí mismo, y su autoestima, se tambalea. La causa estriba en los derechos democráticos y las libertades inalcanzables en la práctica, pese a su existencia en teoría (Amorós, 2021a; Bauman, 2011; Maalouf, 2019; Morin, 2007; Naïr, 2010).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) resultan un marco ambicioso a tener presente, garantizando una vida sana y promoviendo oportunidades de aprendizaje (Iglesias et al., 2020). En el año 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la Asamblea General con 193 Estados Miembros, adoptó la Resolución A/RES/70/1 “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. En la Agenda se reconocen 17 ODS con 169 metas a alcanzar en quince años. El ODS 1 atiende a la protección social, crucial en grupos vulnerables para reducir la pobreza, en todas sus formas, mediante la participación y el fomento de la innovación. Por su parte, el ODS 4 asume que una educación inclusiva es necesaria y el 5 la igualdad de género. En sí, el sentido de inclusión pasa por garantizar procedimientos que además de estimular la calidad lo hagan con equidad (Bokova, 2015). Para ello, hay que promocionar oportunidades de aprendizaje. Se entiende aquí la educación a lo largo de la vida, permanente y para todas las personas (Faure, 1973; Delors, 1996; ONU, 2015) estudiando alternativas bajo una visión humanista de la educación (Bokova, 2015).

### 1.1. *Emprendimiento social, emprendimiento digital*

La palabra emprendimiento, originaria del francés *entrepreneur* que significa emprendedor, adopta significados diferentes y, a veces, contrapuestos. Así, por ejemplo, mientras Sobel (s.f.) vincula el término al grande y al pequeño emprendedor desde el libre comercio, Yetisen et al. (2015) asumen la alta tecnología como elemento clave del emprendimiento desde la universidad. Las revisiones de literatura ayudan a comprender la amplitud terminológica en la



difícil noción de emprendimiento social (Saebi et al., 2019), ante la apertura de líneas de investigación distintas (Moreira y Urriolagoitia, 2011), por la cantidad de significados existentes (Alvord et al., 2004).

De manera genérica, se entiende por emprendimiento social a un mecanismo poderoso para enfrentar la pobreza, catalizar la transformación social y fomentar un crecimiento inclusivo (Saebi et al., 2019). Particularmente, atendiendo al emprendimiento digital, se advierte un compromiso con la organización, así como un cambio en las estructuras organizacionales y una reducción en las jerarquías (Zhao, et al., 2021). Por otra parte, Gramescu (2016) considera que el emprendimiento social implica soluciones innovadoras, ante problemas sociales bajo demanda. Moreira y Urriolagoitia (2011) siguen la línea del emprendimiento social aceptando dos escuelas dominantes, que son, la empresa y la innovación social. Para ellas, el emprendimiento social implica crear valor social con innovaciones que toman elementos de negocio. Las organizaciones no lucrativas buscan obtener beneficios financieros que dependan menos de los benefactores y eleven más el número de contrataciones. Para ello hay que diferenciar entre acciones creadoras de valor social, a las que llaman de emprendimiento social, de aquellas otras reivindicativas de problemas sociales (activismo social) y de las que suministran servicios mediante acciones de impacto reducido.

Alvord et al. (2004), desde la Universidad de Harvard, reconocen que la iniciativa empresarial poco a poco se fija en solucionar problemas sociales. Sin embargo, atender a la pobreza exige, a largo plazo, transformaciones de los sistemas políticos, económicos y sociales. Por lo tanto, mientras la prueba del emprendimiento implica crear sistemas empresariales en crecimiento, la del emprendimiento social, contrariamente a la anterior, se basa en cambiar dichos sistemas. El emprendimiento social se plantea como catalizador de transformación creando soluciones innovadoras, ante problemas sociales inmediatos, movilizándolo ideas, capacidades, recursos y acuerdos. Desde este planteamiento, el emprendimiento social asume que las organizaciones involucradas podrían volverse más pequeñas, o menos viables, conforme se cataliza dicha transformación. En esta línea se encuentra el proyecto *CINEMATIC-Subproyecto Ago8*, implementado en la ciudad de Murcia (España), financiado bajo micromecenazgo, y cuyos resultados se presentan en este trabajo.

Cabe reconocer que el cambio para la transformación social pasa por vincular la educación y el desarrollo humano. Dicho desarrollo impacta a nivel personal, con proyectos de vida

saludables, y a nivel social comprendiendo para transformar el mundo (Iglesias et al., 2020). Hoy por hoy, la informática, la telemática y las telecomunicaciones llegan a la ciudad abierta a la intervención pedagógica.

Los nuevos recursos digitales, en el proceso de comunicación humana, ejercen una mediación amplificada y grande, denominada hipermediación (Scolari, 2008). Asumiendo la globalización, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) están revolucionando la vida social (García, 2020, p. 13; González-Patiño et al., 2017) advirtiendo cambios de manera significativa que afectan a la cultura, a la manera de comprender la comunidad, a las identidades y a los espacios en la ciudad (Bole et al., 2022). Las tecnologías han supuesto un avance importante en el emprendimiento social (Altinay y Altinay, 2018; Gramescu, 2016) porque estimulan proyectos que incentivan el empleo y el autoempleo contribuyendo a la transformación.

Las investigaciones vinculan el emprendimiento social al turismo, asumiendo la globalización desde la economía colaborativa (Bernardi, 2018), el uso de TIC para favorecerlo (Altinay y Altinay, 2018; Bernardi, 2018), y el vínculo entre la digitalización, el emprendimiento y la capacidad de innovación sostenible (Zaho, et al., 2021). Además, el emprendimiento social asume tres preocupaciones. Una preocupación atiende a la empleabilidad y la responsabilidad social por parte de las universidades (Simó et al., 2013). La otra, se fija bien a la hora de estudiar para comprender los movimientos migratorios (Vega y Martínez-Buján, 2016). La tercera preocupación incide en la visión de negocio, en respuesta a dichos movimientos bajo las circunstancias históricas de cada país (Gramescu, 2016).

Para Amin (2012, pp. 181-182) la suma del poder distribuido por redes digitales con la práctica situada local resulta el antídoto ante actos desastrosos. Esta suma resulta ser el medio para recuperarse de una crisis. Bajo el paraguas de Europa, en tierra de extraños, se necesita una integración cultural y laboral. La protección deviene en sinónimo de intervención cultural, donde la incertidumbre se dirige pacíficamente, mediante la unión y donde el multiculturalismo abre las expectativas desde el compromiso y la resiliencia.

En España, la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social AROPE (At Risk Of Poverty or Social Exclusion) señala que la población en situación de carencia material severa ha subido del 4,7% al 7%. El riesgo de pobreza ha pasado al 26,4% cuando en 2019 estaba en el 23,5% (INE, 2021a). De aquí que la labor global que se desprende de la ONU (2015) pasa a lo local

en la ciudad de Murcia (España). El emprendimiento digital se instaure como elemento de innovación desde el emprendimiento social. Para ello, la intervención socioeducativa se plantea en una relación simétrica bajo condiciones de pobreza (Amorós, 2021b) orientando las acciones a través de la participación (Reverte, 2021). El proyecto se pregunta cuál es el uso y el impacto de las TIC en la calle. Para ello, enfoca el estímulo hacia la creación y el orden elaborando contenidos digitales durante circunstancias de vulnerabilidad extrema. Asumiendo este contexto, en la Región de Murcia, en el año 2020, un 45,3% de personas no podía permitirse ir de vacaciones al menos una semana al año, el 8,1% no podía disfrutar de carne, pollo o pescado al menos cada dos días, y el 10,2% no disponía de un ordenador personal (INE, 2021b). Siguiendo el padrón continuo a uno de enero de 2021, la capital de Murcia cuenta con una población total de 460 349 personas (INE, 2022).

## 2. Método

El objetivo general lleva a intervenir desde la educación informal mediante acciones socioeducativas. Ante la realidad pluricultural que acontece, se incide en los contenidos digitales como mecanismos de expresión de las identidades, estableciendo dos objetivos específicos, que son, crear recursos multimedia digitales y ordenarlos para su difusión. Se busca favorecer la comunicación mediante relaciones interpersonales pacíficas siguiendo el continuo acción-reflexión-acción (Planella, 2008). Para ello, la elaboración de contenidos digitales adopta el papel de evidencias. Se utiliza una metodología eminentemente cualitativa, en tanto que proceso con criterios que lo regulan y estrategias de orientación constructivista (Latorre et al., 1996). Se trata de una investigación orientada a la práctica educativa, la toma de decisiones y al cambio para la transformación social. Tomando como método la investigación-acción, se comprende la educación como una ciencia que al tiempo también es arte (Dewey, 1929, p. 51). La educadora investiga porque el contenido de la ciencia educacional es intrínseco a ella misma. Ante contextos de vulnerabilidad extrema hay recursos especiales con valor cuantitativo, cualitativo y educacional que atender.

La investigación-acción deviene participativa (López de Ceballos, 1989; González-Patiño, et al., 2017) al trasladar la investigación a intervención en un compromiso de lucha ideológica, trabajando en y desde la práctica orientada a la transformación de la persona. Se necesita de la acción posicionada bajo un paradigma crítico (Sáez, 1994) propio de la pedagogía dialógica (Freire, 1975).

## 2.1. Procedimiento

Siguiendo a McKernan (1996) se utilizan métodos de investigación observacionales y narrativos, técnicas no observacionales y de autoinforme así como métodos crítico-reflexivos y evaluativos. De esta manera se procede a la triangulación de métodos cuyas fuentes son diversas. Se procede con información observacional no estructurada y narrativa, observación participante, registros anecdóticos, informes breves de casos de investigación-acción, memorandos analíticos, el diario construido con notas de campo, crónicas del flujo de comportamiento, fotografía, listados, registros cronológicos de la acción personal y análisis de interacciones.

Se utiliza la técnica de la entrevista estructurada, la de entrevista con el informante clave así como las historias de vida y de la carrera profesional junto a rastros físicos. La triangulación de fuentes se complementa con la evaluación del discurso y los ensayos críticos. El análisis y los problemas de investigación-acción pasan por tratar los datos dirigiéndolos hacia comunidades críticas generando redes, considerando la diseminación y la ética de la investigación-acción. Por un lado, se desarrollan diez actividades de investigación, dos fraccionadas en tareas. Por otro lado, la acción socioeducativa se engloba en una sola actividad que contiene eventos y tareas. Para el registro de la información se recurre a repositorios *on* y *off-line*.

Se ha trabajado durante tres intervalos de tiempo según la naturaleza del rol, es decir, investigadora, docente y/o voluntaria. Esta representación de tiempo es funcional ya que las acciones, dentro de este proceso, se retroalimentan unas de las otras afectando a varios intervalos temporales y no a uno sólo.

En un esfuerzo por delimitar procesos que suceden de manera natural, se considera que la investigación-acción se inicia en el periodo que corresponde a los cuatro últimos meses del año uno. Este periodo implica docencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, llevando a cabo tres actividades de investigación. Para la recogida de datos se utiliza el Cuestionario de Cine (CdeC, <https://n9.cl/ii98b>) junto a la cesión de imagen y voz (<https://n9.cl/xumpk>) como salvaguarda ética. El CdeC se toma del *Consejo de Moceda de Xixón* (s.f.) y se adapta desde Djian (2008), el Ministerio de Cultura y Deporte (s.f.) y Truffat (2008). En el año dos, en su primer periodo de siete meses, se implementan cinco actividades de naturaleza distinta, a saber, una de investigación, dos de valoración de la calidad docente e

investigadora y dos de difusión del proyecto (una jornada y publicación de una novela). El segundo periodo del año dos ha ocupado tres meses. La educadora asume el rol de voluntaria. El proyecto concluye en el mes de octubre ante la evaluación positiva de la calidad docente e investigadora culminando la redacción del autoinforme.

## 2.2. Población y muestra

Se trabaja con una población estimada de 127 personas, todas ellas adultas y transeúntes en la ciudad de Murcia. La población está vinculada a la Asociación Murciana Neri por los Inmigrantes (<https://n9.cl/iq317>), como personal trabajador, voluntario y/o usuario. Finalmente, se utiliza una muestra no probabilística y por conveniencia de siete personas, cinco hombres y dos mujeres. Las personas proceden de los siguientes países: Marruecos (un hombre y una mujer), Senegal, Ecuador y Francia (tres hombres) y España (un hombre y una mujer). La persona más joven (hombre, Senegal) tiene entre 20 y 25 años y la persona mayor (hombre, España) tiene entre 45 y 50 años.

## 2.3. Técnicas e instrumentos de investigación-acción

Se identifican diez técnicas y catorce instrumentos de investigación (McKernan, 1996, tomado de Elliot, 1986; Amorós, 2020). De los catorce instrumentos utilizados para el análisis descriptivo, doce son considerados cualitativos y dos cuantitativos complementando a los anteriores. Se emplea la intravista, en su modalidad de diario de campo y autoinforme en el portafolios electrónico, la imagen fija, hojas de cálculo, matrices o gráficos, el cuestionario, el *chat*, el buscador web, folletos, murales, actas, correo y repositorios. La entrevista en sus tres modalidades (estructurada, semiestructurada y nada estructurada) se emplea junto al portafolios digital, el buscador y el código de realidad aumentada (QR). En la observación se utiliza la imagen fija con diagramas, dibujos o fotografías, la imagen en movimiento (video), la narración ya sea cuento o novela, la tertulia digital (*chat*) o no, el buscador, folletos y murales y repositorios con materiales y recursos digitales.

Los instrumentos cuantitativos se combinan con los cualitativos. De esta manera, hay una fusión del cuestionario y las tablas de datos (hojas de cálculo y gráficos) dentro de un mayor número de instrumentos de naturaleza cualitativa, como el portafolios electrónico, la imagen fija y en movimiento, la matriz cualitativa, la narración y el *chat*.

El diario de campo contiene observaciones, reflexiones, interpretaciones y explicaciones. Los perfiles de secuencias temporales ofrecen una visión de la situación, o persona, a través del tiempo. Con ellos se recoge una secuencia simultánea con tres componentes, que son, la actividad de la educadora, la actividad del educando y los materiales utilizados. Se procede al análisis de documentos tomando todos aquellos que permitan comprender el contexto educativo concreto dentro de su complejidad.

La fotografía ilustra episodios y da soporte visual en otras técnicas como el autoinforme o la entrevista. Los comentarios en vivo se anotan tomando lo más relevante que sucede, ni se graban ni se transcriben (Bole, et al., 2022).

Con la observación se asumen comentarios en vivo, continuos y sistemáticos. Las listas, cuestionarios e inventarios dan cuerpo a un todo informativo. La triangulación recoge la información desde distintas fuentes y la valida con evidencias. Finalmente, en el informe analítico se detalla el procedimiento y se recoge el análisis y los resultados para llegar a conclusiones.

### 3. Resultados

La acción se lleva a cabo en dos escenarios, que son, el medio abierto (la calle) y el medio cerrado (centro de día). La intervención en medio abierto se cruza, complementándose, con el espacio cerrado. La educación, asumiendo un aprendizaje en profundidad, pasa por la acción con las manos, la pasión, afectos y emociones desde el corazón y el conocer y saber desde la razón (Iglesias et al., 2020). La acción deviene en una política del cuidado interviniendo en el medio ambiente físico y digital (Amín, 2012; Iglesias et al., 2020).

La intervención socioeducativa procede desde la realidad y el acompañamiento social (Planella, 2008). Para ello, la tertulia durante los desayunos, en las filas para acceder al comedor social, los bancos de los parques o algunos soportales en la calle conforman el espacio-tiempo de comunicación. Mediante la tertulia se llega a consensos, se clarifica la comprensión de la práctica y se construye conocimiento (Alonso et al., 2008). Se advierte que la tertulia lleva al diálogo en igualdad y a un contexto socioeducativo de participación (Reverte, 2021). Al hacerlo, las personas salen del silencio para oír su voz.

El diagnóstico de competencias advierte que la acción, en un entorno mediado por nuevas tecnologías, genera una hipermediación contribuyendo a la resolución de conflictos. Para ello,

la intervención se desarrolla a través de una actividad compuesta por cuatro tareas. Como resultado se obtienen 17 contenidos multimedia digitales y una exposición ordenada de estos contenidos para ser difundidos. A continuación, se exponen los resultados desde el diagnóstico por competencias. Asumiendo la investigación-acción participativa, se recogen los resultados de creación y organización.

### 3.1. Diagnóstico por competencias

El diagnóstico por competencias se asume bajo el concepto multidimensional de competencia (Lasnier, 2000; Sáez, 2009; Amorós, 2013). En este sentido, y bajo el contexto que nos ocupa, se entiende por competencia la capacidad, o capacidades personales (inteligencia), para desempeñar una ocupación (aptitud) evidenciando un dominio útil para la profesión. El diagnóstico por competencias está disponible en <https://n9.cl/flton>. Los resultados indican que de las siete personas de la muestra seis trabajan en el centro como asalariadas y/o voluntarias y una persona es usuaria. Las competencias se agrupan bajo los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996), que son, saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser. Con palabras clave se agrupan las competencias detectadas dentro de una nube de palabras (Figura 1).



Figura 1. Diagnóstico por competencias. Resultados. Fuente: Elaboración propia

Con el proceso diagnóstico se describe al grupo destacando de él que sabe ser por su higiene, simpatía y belleza (dos personas), nobleza, fuerza de voluntad, paciencia, dulzura y confianza. El grupo sabe convivir por su asertividad, responsabilidad y aptitud de servicio (tres personas), mediación (dos personas), animación, relaciones públicas, cordialidad y sensibilidad por el medio ambiente. Continuando con la Figura 1, el grupo sabe hacer al caracterizarse por su liderazgo y emprendimiento (seis personas), el orden-gestión y la estética (tres personas), el trabajo manual (dos personas), la obediencia y la creatividad. Finalmente, el grupo sabe conocer al evidenciar competencias TIC (cinco personas), plurilingüismo (dos personas) así como aptitudes para la enseñanza y la escucha activa.

### 3.2. Investigación-acción participativa

Los contenidos digitales creados se llevan a cabo con la actividad *QR para Todos*. Esta actividad consta de catorce acciones formativas dentro de cuatro tareas. Los contextos de acción son muy diferentes unos de otros generando una compleja trama de sucesos y realidades: hacer el desayuno como tarea 1, celebrar un cumpleaños como tarea 2 y utilizar el primer nivel de realidad aumentada con códigos de respuesta rápida (QR) en la tarea 3. La tarea 4 representa un conjunto de eventos difícilmente clasificables por su versatilidad en las tareas anteriores. Para ello, la educadora engloba todos los contextos llevando a cabo dos comportamientos siempre constantes, que son, (a) compartir el teléfono móvil con todos y (b) promover el rodaje de un largometraje entre todos. El análisis refleja que todas las tareas tienen acciones, pero no todas disponen de eventos. Así, la tarea 1 tiene dos acciones, la tarea 2 dos acciones con dos eventos una de ellas, la tarea 3 dos acciones con tres eventos una de ellas y la tarea 4 dos acciones más. Por lo tanto, las tareas 1 y 4 carecen de eventos.

Con el diario de campo, y considerando el autoinforme y el registro económico, así como la retroalimentación mediante entrevista y observación, se advierten cinco asuntos: detección de competencias y esbozo del objetivo de investigación, detección de necesidades, determinación de objetivos y metodología, uso del lenguaje fácil en la información del centro de intervención, elaboración de recursos con QR y redacción de informes. Los asuntos se vinculan con las acciones formativas y se describen. De esta vinculación se advierten los siguientes resultados.

El asunto destinado a la detección de competencias y el esbozo del objetivo de investigación implica tres acciones formativas: diagnóstico por competencias (cuyos resultados se indican

en el apartado anterior), diseño de carteles con lenguaje fácil (<https://n9.cl/lgnyh>) y la necesidad de llevar a cabo un rodaje. Tomando el Cuestionario de Cine elaborado *ad hoc* hay 65 personas que se ofrecen a trabajar voluntariamente en el rodaje, de las que 42 son hombres y 23 son mujeres. Los resultados (<https://n9.cl/3hwyk>) evidencian que los oficios a desarrollar dentro del rodaje son elegidos por ellos. Las preferencias se agrupan en guión y música (01), personal artístico (02), equipo técnico (03), escenografía (04), estudios de rodaje y producción (05), maquinaria de rodaje y transporte (06), organización de viajes, transportes y comidas (07), película virgen (08) y laboratorio.

Para la detección de necesidades, objetivos y metodología se utiliza la acción formativa *QR para Todos*. Los resultados se recogen en el siguiente apartado.

Atendiendo al rediseño de materiales (<https://n9.cl/u5mm0>) se identifican cinco acciones formativas. Estas son el uso del dispositivo móvil, la colocación de QR en vasos, la alfabetización digital, la elaboración de carteles y la administración del centro.

En el asunto vinculado a la elaboración de recursos con QR se llevan a cabo cuatro acciones formativas. Una engloba a las tareas con QR. Aquí se encuentra la carta de voto para participar en la República de Mali, la colocación de 600 QR en 600 vasos de plástico, la elaboración y distribución de un CV (18 ejemplares, de los que cinco son en color y cinco incluyen un QR). Otra acción formativa se dirige a la preparación de la canción de la artista Zaho “Je te promets” con Lengua de Signos Española (LSE). El proceso se detalla aquí <https://n9.cl/mdr6w>. La tercera acción implica la celebración de un cumpleaños y tras ella se elabora un folleto utilizando <http://lecriverson.fr/>. Otras acciones puntuales se desarrollan según las necesidades del momento.

Finalmente, en el asunto vinculado a la redacción de informes, se destaca el autoinforme como resultado de las acciones implementadas.

### 3.3. Objetivo específico 1: Crear contenidos digitales

Durante el proceso de creación se han obtenido 13 contenidos multimedia digitales. El proceso de ordenamiento de contenidos llevará a un resultado total final de 17 contenidos ordenados favoreciendo su difusión.

La primera tarea, denominada *Desayuno*, genera un medio ambiente de confort estimulando entornos de aprendizaje informales. El proceso (<https://n9.cl/3mj5p>) describe las acciones y los recursos utilizados. Como resultado se lleva a cabo una excursión a la montaña. Los

contenidos creados versan sobre la excursión obteniendo materiales digitales en modalidad de presentación audiovisual y minilibro. La difusión genera un impacto positivo entre la población del centro de día. Se favorece la comunicación interpersonal entre trabajadores y voluntarios y ha motivado la preparación de la tarea número dos.

La segunda tarea, denominada *Cumpleaños feliz*, presenta creaciones multimedia y digitales (evento “nuevos códigos creativos”). En el proceso (<https://n9.cl/0rn58>) se han registrado tres contenidos multimedia, de los que dos son vídeos musicales depositados en YouTube. El género de la creación musical es *rap* y el artista asume la función de productor, compositor y cantante (hombre, país de procedencia Senegal). Las producciones se han realizado durante sus estancias en Senegal, Italia y España. El tercer contenido se comparte poco a poco mediante la opción “Estados” de la aplicación WhatsApp. La opción “Estados” permite al emisor comunicarse con los contactos que tiene en su teléfono móvil. Para ello se utiliza, en un tiempo breve, imagen fija o audiovisual. El estado cambia cuando se introduce un contenido distinto o pasan 24 horas. La difusión, por lo tanto, es privada y el contenido se almacena en la galería del dispositivo móvil del usuario.

La tercera tarea, denominada *QR para Todos*, queda acotada al periodo en el que la investigadora es voluntaria en la asociación. En el proceso (<https://n9.cl/2gkyt>) se aprecia la diversidad de escenarios de acción tanto físicos (calle, centro de día y aula de libre acceso de la Universidad de Murcia) como digitales (comunicación síncrona por WhatsApp e interfaz web de correo electrónico de la Universidad de Murcia). La primera acción se titula *QR para Mali*, su objetivo es que la persona vote en su país de procedencia. Esta acción se desarrolla con tres eventos. Un usuario del centro de día no conoce qué es un código QR. Para ello, el usuario muestra la carta de votación con el QR a la educadora. Se inicia un proceso de aprendizaje mezclado (blended learning) donde él fotografía la carta de elector y se la envía por WhatsApp a la educadora que, desde ahí inicia una tutoría rápida para guiar tanto la descarga de *software* como la lectura del QR. Este proceso genera un nuevo contenido multimedia digital en dos conversaciones privadas correspondientes a los dos primeros eventos y la respuesta rápida en el tercero. La segunda acción, titulada *CV con QR*, se implementa con un evento. El nuevo contenido multimedia de esta acción formativa es un currículum vitae con código QR vinculada a un centro ocupacional donde se recibió formación en jardinería. El proceso de realización del CV (tomar fotografía y elegirla, escribir

sobre lo que se ha hecho, elegir juntas la estética del texto y del documento, elaborar el QR) ha reforzado la relación de confianza importante ante situaciones de abuso y xenofobia.

Del proceso en la cuarta tarea (<https://n9.cl/1j98a>), denominada *Otras*, se ha favorecido el medio ambiente mediado por las TIC resultando un espacio físico más amigable. En total se realizan dos nuevas acciones con las que se crean cuatro nuevos contenidos. Las acciones de intervención son *Móvil compartido* y *Largometraje*, acciones que, como se indica en un párrafo anterior, llevan a comportamientos fijos por parte de la investigadora.

### 3.4. Objetivo específico 2: Ordenar los contenidos de difusión

Se ordenan 17 contenidos multimedia (Tabla 1). Para ello se utiliza el autoinforme, con 12 documentos digitales, a saber, seis directorios y seis archivos. La redacción aporta contenido desde la práctica generando teoría como es propio en la investigación- acción.

Para ordenar los contenidos se utilizan tres criterios. A la hora de identificar el contenido creado el criterio orden utiliza números cardinales (abreviatura N°). El criterio contenido describe brevemente el material multimedia digital. Finalmente, el criterio difusión señala el espacio digital utilizado para difundir el contenido (lugar) indicando si es o ha sido de uso público y de acceso abierto (abreviatura Ab) o contenido privado cuyo acceso está cerrado (abreviatura Ce).

Tabla 1. Orden de contenidos digitales multimedia creados por ciudadanía vulnerable. Fuente: Autoinforme. Elaboración propia

N°	Contenido	Difusión		
		Lugar	Ab*	Ce**
1	Presentación audiovisual	Facebook		X
2	Video musical	YouTube	X	
3	Video musical	YouTube	X	
4	Presentación audiovisual	WhatsApp		X
5	Charla (texto escrito, audio y fotografía)	WhatsApp		X
6	Charla. Blended learning	WhatsApp		X
7	QR "Tú si que vales"	Web	X	
8	QR en CV	Web	X	
9	CV con QR	E-mail		X
10	Video documental	-		X
11	Charla (texto escrito, audio y fotografía)	WhatsApp		X
12	PDF. Guion novelado - Novela	E-mail	X	
13	Póster con QR	YouTube	X	
14	Póster digital (padlet)	Web	X	
15	QR para minilibro	Web	X	
16	PDF. Minilibro	Web		X
17	PDF. Autoinforme	E-mail		X

\* Contenido público, abierto. \*\* Contenido restringido, cerrado.



Siguiendo la Tabla 1, los contenidos creados se ordenan de la siguiente manera. Hay presentaciones visuales (nº 1 y 4), vídeos (nº 2, 3 y 10), tertulia/charla (nº 5, 6 y 11), QR generado (nº 7, 8 y 15), póster (nº 13 y 14) y documentos en formato digital impreso (nº 12, 16 y 17). Los contenidos se han difundido a través de la red social Facebook (nº 1), el repositorio digital de YouTube (nº 2, 3 y 13), páginas web (nº 7, 8, 14, 15 y 16), WhatsApp (nº 4 a 6 y 11) y por correo electrónico (nº 9, 12 y 17). De los 17 contenidos, salvo uno que ha quedado en la galería privada del teléfono móvil (contenido número 7), todos han sido difundidos en momentos concretos.

#### 4. Discusión y conclusiones

En este punto, queda por discutir al tiempo que concluir, acerca de la intervención socioeducativa llevada a cabo. De aquí surgen tres inquietudes. Por un lado, la referente al ámbito competencial detectado. Por otro, se discute acerca del procedimiento metodológico basado en la investigación-acción. Finalmente, se atiende a la inquietud por vincular el emprendimiento social y digital hacia políticas de igualdad equitativas haciendo necesarios medios y recursos.

Atendiendo al ámbito competencial, el diagnóstico vislumbra competencias que chocan con los clichés y rompen con los prejuicios y estereotipos comúnmente asociados a la ciudadanía en situación de vulnerabilidad extrema. El liderazgo junto a la competencia digital lleva a considerar que la intervención socioeducativa, en un entorno mediado por las TIC, genera una hipermediación. Esto lleva a ambientes enriquecidos extendiendo las posibilidades de aquello que los hombres y las mujeres pueden hacer al margen de sus condiciones vitales, situaciones sociales y estados personales. En el acompañamiento se ha observado que el uso y creación de materiales digitales estimula la resolución de conflictos de manera pacífica y contribuye a las relaciones de confianza. Desde ahí, bajo un entorno de educación informal, se aprende a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser (Faure, 1973; Delors, 1996). El problema se vuelve solución al observar con optimismo que el trabajo no depende tanto de lo hecho, porque ya se sabe, sino más bien del dejar hacerlo.

Acorde con lo anterior, la metodología de investigación-acción evidencia una intervención socioeducativa desde la práctica invitando a discutir teorías sociales tradicionales. Quizás por herencia de la tecnocracia, se perciben inquietudes que la pedagogía social ilumina con

soluciones. El interés por crear contenidos multimedia digitales y difundirlos hace posible ordenarlos contribuyendo a la denominada sociedad del conocimiento. La política del cuidado ha fusionado, con esperanza al tiempo que con esfuerzo profesional, creaciones en espacios virtuales desde la afectividad (Amín, 2012). De esta manera la labor de las personas vulnerables forman parte de la radiografía social sin condiciones.

No obstante, si bien el proceso de investigación-acción, por su naturaleza enriquece la información obtenida (López de Ceballos, 1989), por lo mismo ha complicado su análisis ante la complejidad de los contextos. No cabe duda de que es necesario resolver esta problemática. La solución se advierte a través del diálogo mutuo favorecedor de reflexión al potenciar respuestas proactivas y creativas desde realidades comprendidas y compartidas. Los instrumentos de investigación empleados profundizan en los procesos de intervención reflejando resultados satisfactorios. El método descriptivo ha sido útil para definir la complejidad de las realidades. Ante un fenómeno dado, se comprueba que el análisis de su estructura y la exploración de las asociaciones resultan relativamente estables (Latorre et al., 1996). Por lo mismo, el procedimiento llevado a cabo mediante tareas y eventos por actividad explica una realidad pluricultural. La labor de la educación social contextualizada permite comprender actitudes socioafectivas difíciles advirtiendo que otra educación no sólo es posible sino que hoy por hoy urge que también sea necesaria (Amorós, 2021a; Iglesias et al., 2020).

Respecto al emprendimiento social y digital, se concluye que no es proporcional el crecimiento económico a la felicidad. De ahí la génesis de la tercera inquietud por la que cabe citar a Bauman (2008) atendiendo a este vínculo. Las miserias de la felicidad también existen y somos las personas las que tenemos que decidir en tanto que artistas de nuestras vidas y dueños para elegir. Este trabajo evidencia que la creación cultural es, para todas las personas sin excepciones, un elemento importante en el proceso de experimentar y comunicar. Unido a ello, el hecho de organizarse para llevar a efecto producciones que resuelven tanto necesidades propias como ajenas de manera proactiva queda presente. En particular, los resultados son concluyentes ante el uso de los códigos QR por tres razones.

La primera se debe a la posibilidad de publicidad, útil para ampliar información como en el póster, con enlaces a contenidos audiovisuales o a través de la literatura por ejemplo. La segunda razón se debe al uso del QR como repositorio, por ejemplo enviando al ciudadano a

un póster digital colaborativo (padlet), incluyendo información dentro de un currículum vitae o informando a los electores sobre el voto. La participación dentro del país de procedencia disminuye, en cierta manera, el efecto de no ser posible dentro del país de acogida. Este parche debe caer para resolver un tema controvertido en constante búsqueda de soluciones que, por fundamentales, hay que hacerles frente. La tercera razón, y que no debe ir aislada de las otras dos, es la motivación que aportan los QR mediante la lectura rápida. Ello, por su naturaleza digital, impacta tanto en la posibilidad de informar desde distintos códigos y lenguas como de adaptar los contenidos con calidad didáctica desde la equidad socioeducativa.

Con todo, cabe discutir sobre la construcción del conocimiento en relación simétrica y la promoción y gestión de acceso a la información. Esta discusión conduciría a conversaciones fecundas. De hecho, para intervenciones futuras, el uso de tecnología gratuita, el acceso fácil y el incremento en la competencia digital deben ser considerados. En este sentido, se concluye que el acto de aprender surge de la experiencia previa. Se trata de un proceso sostenido e inacabado de construcción identitaria-biográfica (Iglesias et al., 2020) y considerarlo así ha llevado a momentos de crispación. Aun con ello, asumiendo una política del cuidado, siendo conscientes de la proximidad interpersonal y velando por las zonas de relación, no se huye de los problemas sino que se atiende a ellos por razones cívicas más que profesionales. Partiendo de que los problemas son compartidos, la atención perdura con la práctica del contacto. Cuando nuevas competencias se adquieren en una comunidad de práctica creativa se sostiene el aprendizaje, la innovación y la integración de participantes periféricos. Los contactos, la biografía, el estilo de vida y la noción de pertenencia confluyen para dar sentido a dicha responsabilidad cívica (Amin, 2012).

Los principios de igualdad, democracia y equidad necesitan con urgencia asumir políticas eficaces. La solución más probable inicia su camino en la investigación básica para redefinir conceptos más acordes con los tiempos que corren. No obstante, conviene alimentar las políticas sociales y educativas recordando el derecho de todas las personas a una educación plena donde dicho derecho sea garantía de justicia. En este estudio, si bien la meta resulta un sinónimo de buenas intenciones, la realidad evidencia situaciones violentas, actitudes homófobas, racistas y sexistas generando conflictos. Un verdadero compromiso social precisa de políticas locales serias, tanto educativas como sociales, con auténticos valores democráticos, integrando realmente la justicia redistributiva, el reconocimiento y la potencia

de la persona en sí y en sus colectivos (Escudero, 2002, 2014). Este trabajo deja constancia de procesos de acción socioeducativa locales y replicables evidenciando que replantear la educación hacia un bien común mundial pasa por humanizarla, en la línea apuntada por la UNESCO (Bokova, 2015).

Siguiendo la Agenda 2030 de la ONU (2015), se ha cumplido con los ODS 4 y 5 interviniendo desde una educación inclusiva, equitativa y de calidad trabajando con personas y con sus vulnerabilidades bajo la consideración de género (Benito, 2021). Además, el proyecto ha contribuido a erradicar la pobreza de acuerdo al ODS 1 ya que la democracia cultural, por plural, se acepta en igualdad. De ahí que el problema de investigación hunda sus raíces bajo la responsabilidad social como fundamento de justicia haciendo ver que el emprendimiento social se alía con el digital cuando participa la ciudadanía creando juntos. En otras palabras, la ciudadanía digital derrumba las barreras de la inclusión tomando como base la solidaridad, el respeto y la tolerancia desde la participación en la línea discutida por Reverte (2021).

Con la creación, el contenido importa porque se construye con un sentido y bajo un significado contextualizado con acciones de mejora y de transformación (Escudero, 2014). Así planteado, parafraseando a Romero y Mínguez (2019), otra forma de ser y de hacer las cosas es posible. La solidaridad y el trabajo en comunidad permiten identificar el sentido local de la ciudad (Bole et al., 2022). Aquí se han expuesto ejemplos aplicados que orientan hacia políticas sociales de naturaleza educativa posibles. Cabe alertar, sin embargo, que se precisan mayores recursos humanos y económicos. Durante las acciones realizadas, con escasos medios económicos y recursos humanos preparados la violencia se adueña de los contextos de vulnerabilidad social extrema. La educación social urge en las ciudades contemporáneas. Por lo mismo, las pedagogías emergentes devienen en pedagogías de emergencia (Amorós, 2021a). Para ello, la aportación de recursos formaliza, y fortalece, el reconocimiento de la labor profesional como elemento fundamental de paz y prosperidad para todas las personas.

### ***Agradecimientos***

*Asociación Murciana Neri por los Inmigrantes, A4 de la Universidad de Murcia y Fundación Patronato Jesús Abandonado. A Lorena Méndez (Colectivo La Lleca, México) y Pedro Ortuño (Universidad de Murcia, España). A usuarios, voluntariado y profesionales involucrados. A la ciudad de Murcia. A Pepita Esparza Sánchez, maestra.*



**Bibliografía**

- Altinay, F., & Altinay, Z. (2018). Women as Social Entrepreneurship and Use of Technology. *European Journal of Sustainable Development*, 7(3). 183–190. <https://doi.org/hpz2>
- Alvord, S.H., Brown, L.D. & Letts, C.W. (2004). Social Entrepreneurship and Societal Transformation. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 40(3), 260-282. <https://doi.org/cmf5wz>
- Amin, A. (2013) [2012]. *Tierra de extraños*. Madrid, España: Círculo de Lectores.
- Amorós, L. (2013). Aproximación a la competencia digital. El rol docente en el trabajo con TICs. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 5, 98–109.
- (2020). QR en la ciudad. Experiencia de intervención socioeducativa. En E. Colomo, E. Sánchez-Rivas, J. Ruiz-Palmero y J. Sánchez-Rodríguez (Coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 249-252). Málaga: Universidad de Málaga. <https://n9.cl/meto-inve>
- (2021a). *¿Cómo se lo explico a la mamá? Pedagogías emergentes, pedagogías de emergencia*. Chişinău: Generis.
- (2021b). Empleo y TIC. Hacia la orientación educativa desde un estudio de caso. *Crónica. Revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, 6, 59-74. <https://n9.cl/8l2sy>
- Bauman, Z. (2009) [2008]. *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Benito, J. (2021). Género y Educación para la ciudadanía global. En E. Ortiz, J. C. Solano, J. Benito y M. Alonso, *Panorámica general de la equidad, educación y género en el siglo XXI* (p. 110-123). Dirección General de Mujer y Diversidad de Género – Región de Murcia.
- Bernardi, M. (2018). Millennials, sharing economy and tourism: the case of Seoul. *Journal of Tourism futures*, 4(1), 43–56. <https://doi.org/ghb6xm>
- Bokova, I. (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?*. París: UNESCO. [bit.ly/3gJntXz](http://bit.ly/3gJntXz)
- Bole D., Kumer P., Gašperič P., Kozina J., Pipan P. & Tiran J., (2022). Clash of Two Identities: What Happens to Industrial Identity in a Post-Industrial Society? *Societies*, 12(2), 49. <https://doi.org/hq9v>
- Consejo de Mecedá de Xixón. (sf). Un futuro de cine. [documento PDF]. <https://n9.cl/qz13a>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- Dewey, J. (1929). *The Sources Of A Science of Education*. New York: Horace Liveright. <https://n9.cl/xkw4j>
- Djian, L. (2008). «Cinéma. Cahier spécial». *Les clés de l'actualité*. janvier 2008. [n.l.], France: La ligue de l'enseignement – MILAN jeunesse.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma*. Barcelona, España: Ariel.
- (2014). Contexto, contenidos y procesos de innovación educativa: ¿el dónde y el cómo de la tecnología educativa? *Docencia e Investigación*, 4, 13–37. <https://n9.cl/hjap3>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R, López, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M. y Champion, F. (1975) [1973]. *Aprender a ser*. Madrid, España: Alianza Editorial. *Apprendre à être*, París, UNESCO. <https://n9.cl/87ujn>
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- García, I. (2020). La cultura, su acción y su gestión, desde la educación social. *RES. Revista de Educación Social*, 31, 11–27. <https://n9.cl/rmqx4e>



- Giroux, H.A. (2015). Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social bajo Regímenes Neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 13-27. <https://doi.org/dw4w>
- González-Patiño, J., Esteban-Guitart, M. y San Gregorio, S. (2017). Participación Infantil en la Transformación de sus Espacios de Aprendizaje: Democratizando la Creación mediante un Proyecto de Fabricación Digital en un Fablab. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 6(1). <https://doi.org/hpzp>
- Gramescu, L. (2016). Scaling Social Innovation in Europe: An Overview of Social Enterprise Readiness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 221, 218–225. <https://n9.cl/sm5im>
- Han, B. (2021). *No-cosas*. Madrid: Taurus.
- Iglesias, E., González-Patiño, Lalueza, J.L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 181–198. <https://doi.org/hpzt>
- Instituto Nacional de Estadística. INE. (2021a). Encuesta de Condiciones de Vida (ECV). Año 2020. *Notas de prensa*. [documento electrónico]. <https://n9.cl/1k1mw>
- (2021b). Personas con carencia material por comunidades autónomas. [documento electrónico]. <https://n9.cl/kdnt5>
- (2022). Pirámide de la población empadronada en España, por provincia y municipio. [documento electrónico]. <https://n9.cl/bk3n4>
- Lasnier, F. (2001) [2000]. Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. En F. Lasnier, *Réussir la formation par compétences*, Montréal: Guérin. <https://n9.cl/ni6el>
- Latorre, A., Arnal, J. y del Rincón, D. (2003) [1996]. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- López de Ceballos, P. (1989). *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Editorial Popular.
- Maalouf, A. (2019). *El naufragio de las civilizaciones*. Madrid: Alianza.
- McKernan, J. (1999) [1996]. *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Cultura y Deporte. (s.f.). Modelo oficial de presupuesto de coste de película. [hoja de cálculo]. Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte. <https://n9.cl/dl6b6>
- Moreira, P. y Urriolagoitia, L. (2011). El emprendimiento social. *Revista Española del Tercer Sector*, 17, 17-40. <https://n9.cl/ov49p>
- Morin, E. (2007). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Naïr, S. (2010). *La Europa mestiza*. Madrid, España. Círculo de Lectores.
- Organización de las Naciones Unidas. ONU. (2015). *Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, 25 de noviembre de 2015. <https://undocs.org/A/RES/70/1>
- Planella, J. (2008). *Subjetividad, disidencia y discapacidad. Prácticas de Acompañamiento Social*. [n.l.]: Fundación ONCE. <https://n9.cl/8thz3>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD. (2019). Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI. Nueva York: PNUD. <http://hdr.undp.org>
- Reverte, F.M. (2021). *El poder de la ciudadanía: Derechos de asociación y participación*. Murcia: DM.
- Romero, E. y Mínguez, R. (2019). La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: implicaciones éticas. *Educatio Siglo XXI*, (31)1, 11-20. <https://n9.cl/1dzhf>



- Sáez, J. (1994). El educador social. En J. Sáez (Coord.). *El educador social* (pp. 27–70). Murcia: UM-Servicio de Publicaciones.
- (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 9–20.
- Saebi, T., Foss, N.J., & Linder, S. (2019). Social Entrepreneurship Research: Past Achievements and Future Promises. *Journal of Management*, 45(1), 70–95. <https://doi.org/gfgvvn>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Simó, S., Ginesta, X. y San Eugenio, J. de. (2013). Aprendizaje Servicio Universitario: creando empleo a partir de la emprendeduría social. *Historia y Comunicación Social*, 18(esp), 627–638. <https://doi.org/hpz9>
- Sobel, R.S. (s.f.). Entrepreneurship. ECONLIB. [blog]. <https://n9.cl/hejpof>
- Truffaut, T. (2008). *Les clés de l'actualité junior*.no. 592. [n.1.], France: La ligue de l'enseignement – MILAN jeunesse. p. 2.
- Vega, C. y Martínez-Buján, R. (2016). Las migraciones de retorno de la población ecuatoriana y boliviana: motivaciones, estrategias y discursos. *Investigaciones Feministas*, 7(1), 265–287. <https://n9.cl/ubijmc>
- Yetisen, A.K, Volpatti, L.R., Coskun, A.F., Cho, S., Kamrani, E., Butt, H., Khademhosseiniidfgh, A. & Yun, S.H. (2015). Entrepreneurship. *Lab on a Chip*, 15, 3638-3660. <https://doi.org/ggdhzb>
- Zhao, D., Tian, F., Sun, X. & Zhang, D. (2021). The Effects of Entrepreneurship on the Enterprises' Sustainable Innovation Capability in the Digital Era: The Role of Organizational Commitment, Person–Organization Value Fit, and Perceived Organizational Support. *Sustainability*, 13(11), 6156. <https://doi.org/hpzx>

---

**Para contactar:**

**Lucía Amorós-Poveda**, email: [lamoros@um.es](mailto:lamoros@um.es)

